

**Univerzita Karlova v Praze**  
**Husitská teologická fakulta**

**Diplomová práce**

**Příprava budoucích středoškolských učitelů v oblasti globálního  
rozvojového vzdělávání**

**Secondary Teacher Preparation in the Field of Global  
Development Education**

**Vedoucí práce:**  
**PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.**

**Autorka:**  
**Bc. Petra Kozlíková**

**Praha 2013**

**PODĚKOVÁNÍ:**

*Děkuji své vedoucí práce PaedDr. Nataše Mazáčové, Ph.D., Mgr. Iloně Sánchezové, Mgr. Tereze Čajkové a Libuši a Petru Kozlíkovým.*

*Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem Příprava budoucích středoškolských učitelů v oblasti globálního rozvojového vzdělávání napsala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.*

**V Praze dne 25. dubna 2013**

## **Anotace**

Cílem předkládané diplomové práce je prezentace dosavadních teoretických i praktických poznatků z oblasti globálního rozvojového vzdělávání, jejich analýza i hodnocení. Teoretická část charakterizuje postavení globálního rozvojové vzdělávání v České republice a zaměřuje se na vztah k rámcovým vzdělávacím programům pro gymnaziální a odborné vzdělání a jeho povinných součástí. Praktická část je zaměřena na přípravu metodického semináře pro budoucí středoškolské učitele prostřednictvím didaktického cyklu CMIARE. Diplomová práce má sloužit jako příručka těm, kteří se chystají připravovat či vést hodiny globálního rozvojového vzdělávání na středních školách.

**Klíčová slova:** globální rozvojové vzdělávání, rámcový vzdělávací program, učitel, lektor, manuál, didaktický CMIARE.

## **Annotation**

The objective of submitted master thesis is a presentation of existing theoretical and practical findings in a field of global development education, their analysis and assessment. The theory part is describing state of global development education in the Czech republic and is focused on relation for a general educational programs for a gymnasial and secondary vocational education and its compulsory components. The practical part is focused for a preparation of methodical seminar for a future high school teachers by means of didactical cycle CMIARE.

This master thesis serves the purpose of complementary guide for all who are going to prepare or carry on classes of global development programs at high schools.

**Key words:** global development education, framework education programme, teacher, lecturer, manual, didactical cycle CMIARE.

# Obsah

<b>Seznam zkratk .....</b>	<b>6</b>
<b>Úvod .....</b>	<b>7</b>
1.1 Termín a definice globálního rozvojového vzdělávání.....	9
1.2 Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 -2015.....	11
1.3 Cíle globálního rozvojového vzdělávání .....	13
1.4 Základní principy globálního rozvojového vzdělávání .....	15
1.5 Hlavní témata globálního rozvojového vzdělávání .....	16
<b>2. Vymezení globálního rozvojového vzdělávání v sektoru formálního vzdělávání .....</b>	<b>17</b>
2.1 Rámcové vzdělávací programy.....	18
2.2 Klíčové kompetence .....	20
2.2.1 Klíčové kompetence v oblasti gymnaziálního vzdělávání ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání .....	21
2.2.2 Klíčové kompetence v oblasti středního odborného vzdělávání ve vztahu k globálnímu rozvojovému vzdělávání .....	22
2.3 Vzdělávací oblasti v gymnaziálním vzdělávání.....	23
2.3.1 Vzdělávací oblasti ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání.....	24
2.3.2 Kurikulární rámce v středním odborném vzdělávání .....	26
2.4 Průřezová témata.....	27
2.4.1 Průřezová témata v gymnaziálním vzdělávání .....	28
2.4.1.1 Průřezová témata ve vztahu ke globálním rozvojovému vzdělávání.....	28
2.4.2 Průřezová témata ve středním odborném vzdělávání .....	29
2.4.2.1 Průřezové téma ve vztahu k cílům globálního rozvojového vzdělávání .....	30
2.5 Závěr .....	30
<b>3. Neformální vzdělávání v oblasti globálního rozvojového vzdělávání .....</b>	<b>31</b>
3.1 ADRA .....	31
3.2 Člověk v Tísni.....	32
3.3 ARPOK.....	33
3.4 NaZemi .....	34
3.5 Projekt Světová škola.....	35

<b>4. Možné přístupy k multikulturní výchově a vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání .....</b>	<b>37</b>
4.1 Kulturně-standardní přístup .....	37
4.2 Transkulturní přístup.....	39
<b>5. Didaktický cyklus CMIARE .....</b>	<b>42</b>
5.1 Cíl.....	43
5.2 Metody .....	44
5.3 Instrukce.....	48
5.4 Akce .....	49
5.5 Reflexe .....	49
5.6 Evaluace.....	51
<b>6. Manuál Metodického semináře pro budoucí středoškolské učitele .....</b>	<b>52</b>
6.1 Materiály k metodickému semináři .....	59
6.2 Realizace Metodického semináře pro budoucí středoškolské učitele.....	72
<b>Závěr .....</b>	<b>75</b>
<b>Použitá literatura .....</b>	<b>76</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>81</b>
<b>Summary.....</b>	<b>104</b>

## Seznam zkratek

ADRA	Adventist Development and Relief Agency
ARPOK	Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje
CMIARE	Cíle – Metody – Instrukce – Akce – Reflexe – Evaluace
ČvT	Člověk v Tísni
EU	Evropská unie
GRV	globální rozvojové vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
MZV	Ministerstvo zahraničních věcí České republiky
MŽP	Ministerstvo životního prostředí České republiky
NNO	nestátní neziskové organizace
NÚOV	Národní ústav odborného vzdělávání
PT	průřezové téma
RVP	Rámcové vzdělávací programy
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP OV	Rámcový vzdělávací program pro odborné vzdělání
Seminář	Metodický seminář
Strategie	Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 – 2015
ŠVP	Školní vzdělávací programy
VMEGS	Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický

## Úvod

Současný svět je charakteristický dynamickými proměnami. S rozvojem nových technologií jsou nám přístupné informace ze všech koutů světa bezprostředně po události. I když to není na první pohled patrné, náš každodenní život je spojen s životy lidí z různých zemí. Naše oblečení často pochází z jihovýchodní Asie, po ránu pijeme čaj, který se dováží z Indie, kupujeme růže z Keni a zároveň v České republice žilo v roce 2011 přes čtyři sta tisíc cizinců, se kterými se setkáváme. Současná ekonomická a finanční krize poukazuje právě na tuto propojenost a na skutečnost, že také události v jiné části světa ovlivňují do velké míry náš život a naopak - obyvatelé tzv. vyspělých zemí svým chováním a postoji ovlivňují životy lidí na druhém konci světa.

Česká republika se zavázala k pomoci rozvojovým zemím a ke globálnímu snižování chudoby po vstupu do Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoje a do Evropské unie. Závazku může dostat hlavně za předpokladu, že bude mít všestrannou podporu české společnosti. Problémy v rozvojových zemích se většině české veřejnosti stále jeví jako vzdálené, zdánlivě se nedotýkající našich životů. Chybí nám širší povědomí o významu dlouhodobé rozvojové spolupráce, širším kontextu globálních otázek a například o tom, co znamená extrémní chudoba.

V programech globálního rozvojového vzdělávání pro žáky mateřských, základních a středních škol humanitární organizace ADRA, ve které působím jako lektorka, se mimo jiné snažíme o to, aby žáci získali všeobecný přehled o propojenosti současného světa a globálních problémech lidstva a byli motivováni aktivně se podílet na řešení problému u nás i ve světě. Tím bychom mohli přispět k onomu širšímu povědomí o těchto výše uvedených aspektech.

Téma diplomové práce jsem si zvolila na základě zájmu o propojení dvou oblastí, kterými se s velkým zaujetím v profesní i osobní úrovni zabývám: globálně rozvojová témata a obecná didaktika. Další důvod byl zcela pragmatický – poznatky, která jsem načerpala v průběhu přípravy podkladů pro diplomovou práci, využiji ve své praxi. Přeji si, aby výsledek mého snažení byl přínosem pro další lektory.

V teoretické části usiluji o komplexní zpracování dostupných odborných informací v oblasti GRV v České republice určených budoucím středoškolským učitelům, kteří se připravují na výkon povolání učitele na střední škole. Druhým cílem je popsat globální rozvojové vzdělávání ve vztahu k rámcovým vzdělávacím programům pro gymnaziální a odborné vzdělání a jeho povinných součástí.



V praktické části jsem se zaměřila na vytvoření manuálu Metodického semináře o zapojení globálního rozvojového vzdělání do výuky pro budoucí středoškolské učitele prostřednictvím didaktického cyklu CMIARE, který propojuje poznatky z teoretické části diplomové práce s praktickými ukázkami aktivit globálního rozvojového vzdělávání. Manuál je primárně určen lektorům ADRY, kteří by podle něho měli vést výše uvedený metodický seminář.

Inspiraci z diplomové práce mohou taktéž čerpat všichni ti, kteří se připravují vést hodiny globálního rozvojového vzdělávání na středních školách.

Při psaní diplomové práce jsem vycházela z odborné literatury, diplomových prací, odborně zaměřených internetových stránek a zejména z vlastních poznatků a zkušeností lektorky globálně rozvojového vzdělávání a osobnostní a sociální výchovy.

## 1. Globální rozvojové vzdělávání v českém prostředí

První kapitola přináší pohled na kontext globálního rozvojového vzdělávání (dále GRV) v českém prostředí. Zaměříme se nejprve na definici GRV, představíme Národní strategii GRV pro rok 2011-2015 a následně budou popsány cíle, principy a témata dané oblasti.

### 1.1 Termín a definice globálního rozvojového vzdělávání

V úvodu této kapitoly je nutné podotknout, že termín GRV je ryze českým termínem. Nevládní organizace Člověk v Tísni (dále jen ČvT), která se jako první věnovala globálním tématům, ho poprvé použila ve své publikaci Člověk a svět vydané v roce 2004. Pojem GRV nebyl v České republice dlouhodobě jednoznačně vymezen. Nejnovější a srozumitelné zarámování přináší až Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání České republiky 2011-2015 (dále jen Strategie), ze které vychází<sup>1</sup> řada nevládních neziskových organizací (dále NNO). GRV je ve Strategii definováno takto:

*„Globální rozvojové vzdělávání je celoživotní vzdělávací proces, který přispívá k pochopení rozdílů a podobností mezi životy lidí v rozvojových a rozvinutých zemích a usnadňuje porozumění ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním procesům, které je ovlivňují. Rozvíjí dovednosti a podporuje vytváření hodnot a postojů tak, aby lidé byli schopni a ochotni aktivně se podílet na řešení lokálních a globálních problémů.*

*„Globální rozvojové vzdělávání směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život.“<sup>2</sup>*

Pro definování pojmu GRV se vychází z termínů používaných v angličtině globální výchova (*Global Education*) a rozvojová výchova (*Development Education*), přičemž podle výše zmíněné Strategie byla doporučena kombinace zmíněných pojmů. Za jeden z důvodů byl označen fakt, že tyto pojmy již několik let používá odborná pedagogická i laická veřejnost.

I v mezinárodním prostředí je v posledních letech spíše používán pojem „Global Education“ než „Development Education“, „neboť problémy rozvojových zemí<sup>3</sup> významně ovlivňují situaci celého světa, a je tedy nutné se jimi zabývat z globálního pohledu.“<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Vycházím z vlastní analýzy publikované na internetových stránkách jednotlivých NNO zabývajících se GRV.

<sup>2</sup> *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání České republiky 2011-2015*. Ministerstvo zahraničních věcí ČR, 2011, str. 5

<sup>3</sup> Rozvojová země – stát s relativně nízkou životní úrovní obyvatelstva a málo rozvinutým průmyslem. Nízká úroveň ekonomického rozvoje zde bývá obvykle spojena také s nízkým sociálním rozvojem ve smyslu dostupnosti zdravotní péče, nezávadné pitné vody, kvality bydlení, stravy, ukazatelů průměrné délky života, gramotnosti atd. (*Hoch, 2006*).

<sup>4</sup> *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání České republiky 2011-2015*. Ministerstvo zahraničních věcí ČR, 2011, str. 5

Zajímavé je i srovnání s diplomovou prací Petry Antošové<sup>5</sup>, kde se dočteme o tom, že Velká Británie či Nizozemí používá spíše termín rozvojové vzdělávání, v Portugalsku preferují termín výchova pro rozvoj (education for development) a ve Švýcarsku upřednostňují termín globální učení (global learning). Spíše záleží na vlivu a postavení místních organizací a konkrétních pracovníků, kteří se danou problematikou zabývají.

Jak již bylo v definici zmíněno, GRV je chápán jako celoživotní proces, jehož obsah nemůžeme ve škole předem vymezit – v neustálém přívalu nových informací a změn z celého světa nelze žákům předat ucelené a předem dané znalosti. GRV neposkytuje odpovědi na všechny otázky současného světa, ale překládá možnost podpořit jak předškoláky, tak dospělé, aby se stali aktivními občany (nejen pasivními spotřebiteli), kteří se zajímají o dění ve světě. Pojďme s žáky vytvářet společný a bezpečný prostor pro sdílení a konfrontaci názorů, představ a zkušeností v duchu hesla „mysli globálně a jednej lokálně“.

---

5 ANTOŠOVÁ, Petra, Globální rozvojové vzdělávání v České republice z pohledu neziskového sektoru, Praha, 2008

## 1.2 Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 - 2015

V roce 2008 vyšla Národní zpráva o globálním vzdělávání v České republice, která přinesla důležité informace o tehdejšímu stavu globálního vzdělávání<sup>6</sup>. Česká republika se v té době stala teprve pátým státem, který prošel takzvaným procesem Peer review<sup>7</sup> a první z nově přistupujících států Evropské unie (dále jen EU).

Ve zprávě byla navržena mnohá řada doporučení, jakým směrem se globální vzdělávání v ČR má dále ubírat. Hlavním doporučením hodnotící zprávy bylo přijetí národní strategie, která si klade za cíl zlepšit koordinaci mezi jednotlivými klíčovými ministerstvy v oblasti GRV, to znamená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT), Ministerstvem zahraničních věcí (dále MZV) a Ministerstvem životního prostředí ve spolupráci s NNO a občanskou společností. Tito hlavní aktéři by měli usilovat o nalezení koncepčního ujasnění v celonárodním kontextu.

Na základě tohoto dokumentu iniciovalo MZV, které je hlavním koordinátorem zahraniční rozvojové spolupráce a humanitární pomoci, přípravu Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 – 2015. Dalším impulsem pro její vytvoření byla i potřeba zastřešujícího dokumentu jako „hlavním koncepčním vodítkem“, o jehož zavedení žádala značný počet domácích institucí.

Jako pozitivní vnímám informaci, že počet vzdělávacích aktivit zaměřených na rozvojovou a globální problematiku v oblasti formálního i neformálního vzdělávání výrazně narostl. V posledních letech ovšem tato problematika ve vzniklých strategiích pro oblast vzdělávání byla pojednána jen okrajově, a proto je jeden z hlavních cílů Strategie definován tak, aby se GRV stalo součástí všech stupňů formálního vzdělávání. Dalším cílem je zvýšit význam GRV v oblasti neformálního vzdělávání či zajištění dlouhodobé finanční podpory vzdělávacích programů.

Strategie také ve stručnosti reflektuje mezinárodní východiska a hlavní dokumenty související s GRV, následně popisuje vývoj v České republice. Sleduje dva hlavní záměry – v analytické části definuje pojem, cíle, témata a principy GRV, které budou v této kapitole zmíněny, nadále cílové skupiny a hlavní aktéry GRV. Ve strategické části nastiňuje cíle na pětileté období, kdy by se Česká republika měla do roku 2015 přiblížit v této oblasti vyspělým

---

<sup>6</sup> Zpráva reflektovala pojem GRV a jeho počáteční používání mnoha aktéry v ČR, ale v hodnotící zprávě dala přednost termínu globální vzdělávání.

<sup>7</sup> Peer review je zhodnocení globální rozvojové výchovy na národní úrovni zahrnující účast českého experta na tuto oblast a zhodnocení aktivit na tomto poli v ČR.

zemím západní Evropy s hlavním cílem: „Zajistit všem občanům ČR přístup k informacím o rozvojových zemích a globálním rozvoji a motivovat je k aktivnímu přístupu při řešení globálních problémů a problémů rozvojového světa.“<sup>8</sup>

Pod výše zmíněným hlavním cílem, se ve Strategii objevuje sedm dílčích cílů, které zahrnují hlavní vzdělávací oblasti GRV. Formulují se zde opatření, která by měla vést k dosažení hlavního cíle. Například ve vzdělávací oblasti terciárního vzdělávání si Strategie klade za cíl: „Studijní obory v oblasti terciárního vzdělávání související s globální problematikou budou zahrnovat globální a rozvojová témata.“<sup>9</sup>

Jako navrhovaná opatření se zde ukazuje potřeba zapojit principy a témata GRV do dalších vzdělávacích oborů (například do sociálně-vědních oborů, přírodovědných oborů), která mohou mít vliv na utváření povědomí o globálních problémech a rozvojových zemích. Druhým navrhovaným opatřením je potřeba vytvoření programu GRV v rámci univerzit, které se specializují na rozvojová studia či vzdělávání budoucích učitelů. Posledním navrhovaným opatřením je podpora spolupráce institucí zainteresovaných v sektoru terciárního vzdělávání a také podpora tvorby studijních programů obdobného zaměření s důrazem na další vzdělávání dospělých.

Strategie si také klade za cíl zvýšit publicitu GRV, zajistit dostatek finančních prostředků, systematicky monitorovat a analyticky vyhodnocovat dosažené výsledky GRV v České republice.

---

<sup>8</sup> Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání České republiky 2011-2015. Ministerstvo zahraničních věcí ČR, 2011, str. 19

<sup>9</sup> Tamtéž.

### 1.3 Cíle globálního rozvojového vzdělávání

Prostřednictvím GRV bychom žáky měli vést k porozumění základním problémům současného světa, k vytváření vlastních názorů na ně a společně se podílet na jejich řešení.

GRV je celoživotní vzdělávací proces, kdy hlavním cílem je, aby všichni lidé přijali svůj díl odpovědnosti za situaci ve světě, což vyžaduje, aby: <sup>10</sup>

- Získali všeobecný přehled o propojenosti současného světa a globálních problémech lidstva, zejména pak o problematice vztahu vyspělých zemí a zemí rozvojových ve všech jeho historických, ekonomických a politických souvislostech.
- Měli základní vědomosti o hlavních problémech rozvojového světa (chudoba, politická nestabilita, populační růst, hlad, špatný zdravotní stav, negramotnost, nedostatečný přístup k pitné vodě, jejich příčinách a možných způsobech řešení).
- Uvědomovali si souvislost mezi chováním a životním stylem lidí z vyspělých zemí (konzum a nadbytečná spotřeba, nevyvážené obchodní vztahy, ekonomické a environmentální vykořisťování, vývoz zbraní) a problémy lidí ze zemí chudých;
- Rozvíjeli vědomí globální zodpovědnosti, kulturní, etnické a náboženské tolerance a solidarity s problémy jiných, byť vzdálených lidí.
- Získali podrobnější vědomosti o činnosti institucí zabývajících se problematikou rozvojové spolupráce a rozvojových zemí (vládní pomoc, OSN a jeho agentury, církevní charitativní organizace, nevládní organizace).
- Získali motivaci pro vlastní spoluúčast při řešení uvedených problémů a pomoc lidem z rozvojových zemí, ať už činností v nevládních organizacích, ve vlastním budoucím povolání či v každodenním životě.

---

<sup>10</sup> Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání České republiky 2011-2015. Ministerstvo zahraničních věcí ČR, 2011, str. 9-10.

Specifické cíle GRV se zaměřují na tři domény učiva: doména postojová a hodnotová (afektivní), dovedností (konativní) a znalostní (kognitivní).

#### **V postojové a hodnotové doméně účastníci GRV<sup>11</sup>:**

- Přijímají zodpovědnost za sebe a svět, ve kterém žijí.
- Jsou motivováni k tomu aktivně se podílet na řešení místních problémů i přispívat k řešení problémů na regionální, národní i mezinárodní úrovni a to i v situacích, ze kterých jim neplynou přímé výhody.
- Jsou si vědomi výhod spolupráce s ostatními lidmi.
- Respektují odlišné názory a pohledy na svět.
- Jsou solidární s lidmi žijícími v těžkých podmínkách.

#### **V dovednostní doméně účastníci GRV:**

- Využívají nástrojů demokracie při podílení se na veřejném životě.
- Dokáží vymezit problém, analyzovat ho, hledat různá řešení, vybrat nejvhodnější, řešení a využívat při jeho řešení vlastních zkušeností i zkušeností ostatních.
- Odhadnou své schopnosti a hledají možnosti, jak je využít při řešení problémů.
- Efektivně spolupracují s ostatními lidmi.
- Na základě informací si vytvoří vlastní názor a uvedou pro něj argumenty.
- Umí přijmout názor ostatních a korigovat svůj původní názor.
- Využívají empatie při poznávání situace ostatních.
- Myslí systémově a hledají souvislosti.

#### **Ve znalostní doméně účastníci GRV:**

- Znají příčiny a důsledky nejdůležitějších globálních problémů, vědí co pomáhá a co brání udržitelnému lidskému rozvoji.
- Srovnávají různé chápání konceptů - rozvoj, lidská práva, globalizace.
- Rozumějí situacím lidí žijících v těžkých životních podmínkách, znají různé příčiny a důsledky těchto situací.
- Jsou si vědomi rozdílů v ekonomické a sociální situaci lidí na světě, znají různé pohledy na příčiny a důsledky tohoto stavu.

---

<sup>11</sup> Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání České republiky 2011-2015. Ministerstvo zahraničních věcí ČR, 2011, str. 10

- Chápu vzájemnou závislost a propojenost různých oblastí světa a různých dimenzí rozvoje.
- Znají hlavní aktéry rozvojové spolupráce a vědí o svých možnostech se aktivně podílet na rozvoji na lokální i globální úrovni.
- Vědí proč a jakým způsobem je uskutečňována rozvojová spolupráce.

## 1.4 Základní principy globálního rozvojového vzdělávání

Principy reflektují zásady při zavádění témat GRV do vzdělávacího procesu, tedy způsob, jak s těmito tématy pracovat, aby bylo dosaženo výše zmíněných cílů.

Mezi nejdůležitější principy patří<sup>12</sup>:

- **globální zodpovědnost** – zodpovědnost za sebe a za svět, ve kterém žijeme,
- **participace** – účast na řešení problémů a konfliktů,
- **partnerství** – spolupráce a rovnocenné partnerství mezi aktéry, státními i nestátními,
- **solidarita** – solidarita s lidmi žijícími v obtížných podmínkách a ochota jim pomoci,
- **vzájemná propojenost** – vnímání současného světa jako celku a hledání souvislostí mezi místním, regionálním i celosvětovým děním,
- **otevřenost a kritické myšlení** – otevřený a kritický přístup k informacím a názorům, schopnost morálního úsudku a rozhodnutí na základě informovaného postoje,
- **sociální spravedlnost** – aktivní podpora dodržování lidských práv a prosazování rovných příležitostí pro všechny,
- **udržitelný rozvoj** – přizpůsobení životního stylu potřebě zachování a zlepšení kvality životního prostředí pro příští generace.

---

<sup>12</sup> Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání České republiky 2011-2015. Ministerstvo zahraničních věcí ČR, 2011, str. 12



## 1.5 Hlavní témata globálního rozvojového vzdělávání

Strategie definuje čtyři základní oblasti témat, která jsou dále rozpracována v podtématech. Při dnešních nárocích na učitele, kdy se musí mimo jiné zabývat dalšími průřezovými tématy, je podle mých osobních zkušeností lektorky GRV vhodné zaměřit se jen na některá témata, která jsou učitelům blízká, ta si blíže prostudovat a pokusit se o jejich zapojení do výuky. Popřípadě se domluvit s učiteli jiných předmětů a témata si rozdělit podle cílů a obsahu konkrétního předmětu.

1) V oblasti globalizace a vzájemné závislosti jednotlivých částí světa jsou zařazena tato témata<sup>13</sup>:

- ekonomická globalizace včetně světového obchodu a etického spotřebitelství
- kulturní, sociální a politická globalizace
- migrace ve světě a mezinárodní instituce

2) V oblasti lidských práv jsou zařazena tato témata:

- základní lidská práva
- dětská práva a práva seniorů
- diskriminace a xenofobie
- demokracie a dobré vládnutí
- rovnost mužů a žen

3) V oblasti globálních problémů jsou zařazena tato témata:

- chudoba a nerovnost
- nízká míra vzdělanosti
- zdravotní problémy
- podvýživa a hlad
- nedostatek nezávadné vody a životní prostředí
- populační růst
- konflikty a násilí

4) V oblasti humanitární pomoci a rozvojové spolupráce jsou zařazena tato témata:

- rozvoj, jeho pojetí a kulturní podmíněnost
- rozvojové cíle tisíciletí
- historie, motivy, principy humanitární pomoci a rozvojové spolupráce
- aktéři mezinárodní humanitární pomoci a rozvojové spolupráce
- aktivity České republiky a EU v oblasti humanitární pomoci a rozvojové spolupráce

---

<sup>13</sup> Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání České republiky 2011-2015. Ministerstvo zahraničních věcí ČR, 2011, str. 11

## 2. Vymezení globálního rozvojového vzdělávání v sektoru formálního vzdělávání

V českém školním systému jsou zavedeny platné dokumenty pro střední vzdělávání – rámcové vzdělávací programy (dále RVP) a jeho povinné součásti. GRV jako samostatný celek však není zařazeno v žádné povinné součásti, a proto je při přípravě výuky hůře uchopitelné. Na základě níže provedené analýzy si učitel může vytvořit konkrétní představu o tom, kde hledat oporu pro začleňování témat GRV do výuky.

Podkapitoly se zabývají nejprve na obecné rovině rámcovými a školními vzdělávacími programy (dále ŠVP), klíčovými kompetencemi, vzdělávacími oblastmi, kurikulárními rámci a průřezovými tématy (dále PT) pro střední školství. Následně jsem v každé podkapitole srovnávala cíle GRV popsané ve Strategii s cíli či očekávanými výstupy těchto součástí.

Uvedme si dvě navzájem propojená hlediska, jakým způsobem lze nad zapojením v rovině cílů a témat nad GRV uvažovat.

1) V rozměrovém hledisku se jedná o snahu zapojovat globální rozměr do výuky všech jednotlivých předmětů, aniž bychom to měli explicitně vyjádřeno v jednotlivých povinných součástech RVP OV či RVP G. *„Nahlížet na učební látku z globální perspektivy, vnímat ji v souvislostech, zapojovat globální dimenzi nejen do nových lekcí, ale i nahlížet na již učené novými očima a zprostředkovat žákům více úhlů pohledu.“*<sup>14</sup> V tomto bodě lze výuku tématicky zaměřit (v literatuře s žáky číst zambijské pohádky a porovnávat je s českými, v hudební výchově poslouchat různé styly kambodžské hudby apod.) Můžeme si také uvést příklad, kdy ve vzdělávacím obsahu Voda<sup>15</sup> v oboru Geologie máme očekávaný výstup, že žák zhodnotí využitelnost různých druhů vod a posoudí možné způsoby efektivního hospodaření s vodou v příslušném regionu. Tento výstup nenalezneme v cílech GRV uvedených ve Strategii, ale učitel se může zaměřit v jedné vyučovací hodině na to, že téměř 800 miliónů lidí nemá bezpečný přístup k nezávadným pitným zdrojům a vedl hodinu směrem k tomu, jakým způsobem můžeme v České republice tuto skutečnost ovlivnit. Ve výuce můžeme také reflektovat aktuální dění ve světě – přírodní katastrofy a následná humanitární sbírka, válečné konflikty a problém nucené migrace apod.

2) I když GRV není povinnou součástí RVP, můžeme jeho cíle a témata nalézt v různé intenzitě v níže uvedených klíkových kompetencích, vzdělávacích oblastech, kurikulárních rámci a PT, což jeho pozici v českém školství upevňuje. Tyto soulady nám

---

14 DUDKOVÁ, Lenka a Kristýna TILLOVÁ. *Na stopě začleňování globálních témat do výuky*. Olomouc: Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje., 2012

15 BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G.*, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, str.38

poskytují oporu při přípravě učebního plánu i celkovém přemýšlení nad zapojením témat do výuky. Například v doporučeném očekávaném výstupu v tématickém okruhu Humanitární pomoc a mezinárodní rozvojová spolupráce<sup>16</sup> PT tématu Výchova v mezinárodních a globálních souvislostech (dále VMEGS) žák jmenuje aktéry rozvojové spolupráce a popíše jejich roli v projektech rozvojové spolupráce a informuje se o možnostech zapojení do rozvojové spolupráce, navrhne aktivity pro svou třídu/školu/obec a účastní se jich. Ve Strategii obdobně nalezneme téma aktéři mezinárodní humanitární pomoci a rozvojové spolupráce a v znalostní doméně cílů žáci znají<sup>17</sup> hlavní aktéry rozvojové spolupráce a vědí o svých možnostech se aktivně podílet na rozvoji na lokální i globální úrovni. Záměrně se zde zabývám touto problematikou, abych poukázala na fakt, že GRV „nevisí ve vzduchoprázdnu“ českého školství.

Celkově záleží na nastavení dané školy a jejího ŠVP, jaký prostor GRV ve výuce nakonec dostane a následně i na učiteli, jak dokáže hledat souvislosti s jeho vyučovacím předmětem a globálními tématy.

## 2.1 Rámcové vzdělávací programy

V roce 2004 byl MŠMT ČR vyhlášen Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, dále nazván jako Bílá kniha, která je zakotvena v zákoně č.561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Bílá kniha zavedla do české vzdělávací soustavy nový systém kurikulárních dokumentů, které ovlivňují dnešní podobu našeho školství – například umožňují školám, aby přizpůsobily přípravu svých žáků vlastním představám a lokálním podmínkám a učitelům poskytují prostor pro vlastní angažovanost při tvorbě školního kurikula.

Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na státní a školské úrovni. Na státní úrovni Bílá kniha formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku, a RVP, které byly vytvořeny pro jednotlivé etapy vzdělávání, tj. pro předškolní, základní a střední vzdělávání.

Školní úroveň představují ŠVP pro konkrétní vzdělávání na jednotlivých školách. ŠVP si každá škola na jednotlivé úrovni tvoří sama, aby tím realizovala požadavky ukotvené na státní úrovni v souladu s potřebami trhu práce v regionu, požadavky sociálních partnerů - zejména představitelů potencionálních zaměstnavatelů (týká se středního odborného školství).

---

<sup>16</sup> *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat na gymnáziích.* Praha, NÚV, str. 21

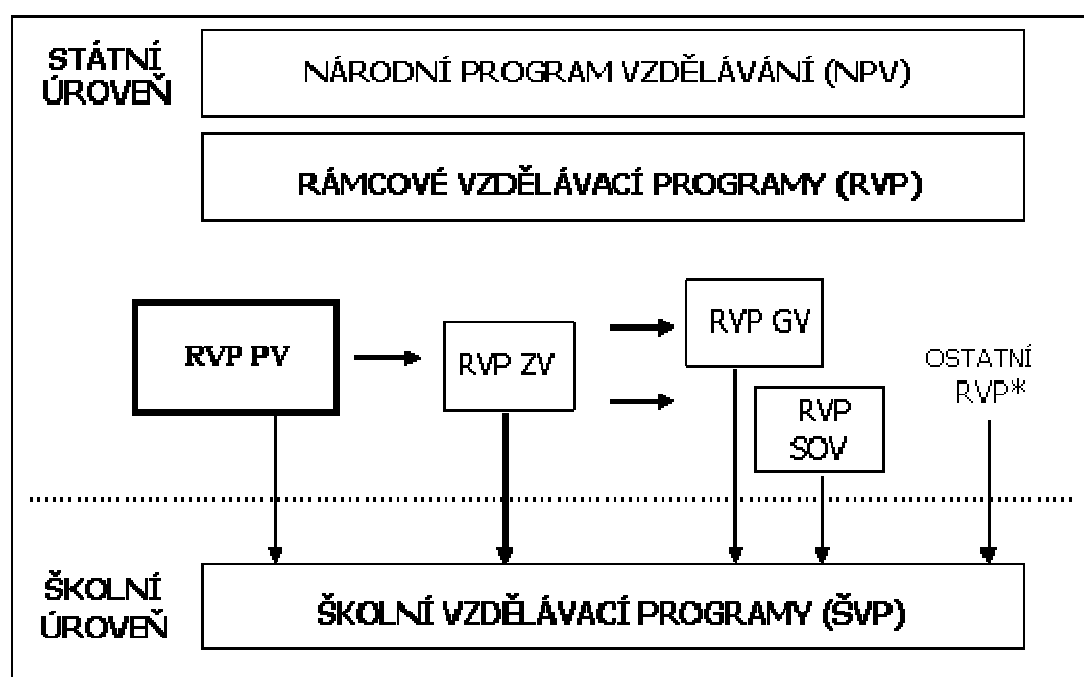
<sup>17</sup> *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání České republiky 2011-2015.* Ministerstvo zahraničních věcí ČR, 2011, str.10

Škole je dána možnost promítat do vlastního ŠVP i své další vlastní vzdělávací představy či zájmy žáků. V obou programech se vymezují požadované výstupy neboli výsledky vzdělávání a nezbytné prostředky pro jejich dosažení: klíčové kompetence, vzdělávací oblasti pro gymnázia, obsahové okruhy odborné školy a průřezová témata. Způsob realizace vymezených požadavků ponechávají na školách.

RVP G je určen pro tvorbu ŠVP na čtyřletých a vyšším stupni víceletých gymnázií. Pro nižší stupeň víceletých gymnázií je určen RVP pro základní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický (dále VÚP) zabývající se tvorbou ŠVP vydal Manuál pro tvorbu školním vzdělávacích programů na gymnáziích.

Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání byly připraveny v několika fázích v Národním ústavu odborného vzdělávání, kdy pro každý studijní obor vznikl samostatný RVP. Pro tvorbu ŠVP zároveň vydal i Metodiku tvorby školních vzdělávacích programů pro střední odborné školy (dále SOŠ) a střední odborná učiliště (dále SOU).

#### Systém kurikulárních dokumentů<sup>18</sup>



Obrázek 1: Legenda: **RVP PV** - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; **RVP ZV** - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; **RVP GV** - Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; **RVP SOV** - Rámcový vzdělávací program (programy) pro odborné vzdělávání.

\* Ostatní RVP - rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon - Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, případně další.

<sup>18</sup> Scio [online]. [cit. 2012-12-29]. Dostupné z: <http://www.scio.cz/skoly/rvp/odstavec.asp?odstavecID=1060>

## 2.2 Klíčové kompetence

RVP pro oba typy středního vzdělávání specifikují úroveň klíčových kompetencí, jichž mají žáci dosáhnout. Skupina odborníků v rámci Evropské unie definuje klíčové kompetence takto:

*„Klíčové kompetence představují přenosný a multifunkční soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost. Základy těchto klíčových kompetencí by měly být osvojeny do ukončení povinné školní docházky a měly by vytvářet základ pro další vzdělávání jako součást celoživotního učení“.*<sup>19</sup> Kompetence umožňují účinně jednat v různých životních situacích. Například žák nejen ví, že by měl slušně komunikovat a co to znamená (znalost), nejen prakticky zvládá postupy účinné a slušné komunikace (dovednost), ale také je připraven svoje znalosti a dovednost uplatňovat v běžném životě (postoj).

V RVP jsou vytyčeny požadavky na rozvíjení klíčových kompetencí, kde se po učitelích a škole žádá, aby vědomosti, dovednosti i postoje neprobíhaly ve výuce izolovaně, ale naopak, aby byly rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělávání. Utváření a rozvíjení klíčových kompetencí je hlavním cílem vzdělávání a i když jsou tyto kompetence v RVP vysvětleny jednotlivě, v praxi se prolínají a doplňují.

*“Úroveň klíčových kompetencí představuje žádoucí stav, ke kterému se mají všichni žáci na základně svých individuálních předpokladů postupně přibližovat.”*<sup>20</sup> Těžiště vzdělávání se přenáší od toho, co má škola poskytnout žákovi, na výstupní aspekty vzdělávacího programu – co má žák umět. Představují tak výstupní charakteristiku absolventa, kterou v různé míře disponuje. Výuka ve škole nemá odkládat rozvoj kompetencí až na dobu, kdy budou mít žáci všechny potřebné znalosti, naopak je má žák rozvíjet po celou dobu vzdělání a využívat ve všech vyučovacích předmětech, ale i prostřednictvím dalších aktivit doplňujících výuku.

---

<sup>19</sup> European Commission: Second Report on the activities of the Working Group on Basic Skills, Foreign Language Teaching and Entrepreneurship. 2003.

<sup>20</sup> BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G.*, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, str.8

### 2.2.1 Klíčové kompetence v oblasti gymnaziálního vzdělávání ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání

Na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií navazují na klíčové kompetence ty, které si žáci měli osvojit během základního vzdělávání. Žák by si měl osvojit kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální, kompetenci občanskou a kompetenci k podnikavosti.

S cíli GRV souvisí všechny výše zmíněné kompetence. Pro možnost zařazení témat GRV do výuky nejbližší odpovídá kompetence občanská, kdy žák na konci vzdělávání:<sup>21</sup>

- Zvažuje vztahy mezi svými zájmy osobními, zájmy širší skupiny, do níž patří, a zájmy veřejnými, rozhoduje se a jedná vyvážen.
- Uvažuje o chodu společnosti a civilizace z hlediska udržitelnosti života, rozhoduje se a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí ani kulturu.
- Respektuje různorodost hodnot, názoru, postojů a schopností ostatních lidí.
- Promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplňování.
- Rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání.
- Posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí, zaujímá a obhájí informovaná stanoviska a jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí.

Klíčovým kompetencím se podrobněji věnuje příručka Klíčové kompetence na gymnáziu, kde je každá z nich podrobně popsána, abychom si mohli vytvořit konkrétnější představu o tom, jaké znalosti, dovednosti a postoje žáků by se daly za obecněji formulovanou kompetencí v RVP specifikovat. Součástí příručky jsou ukázkové lekce, aby se budoucí učitelé mohli vhodně inspirovat při hledání nových výchovných a vzdělávacích strategií.

---

21 BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G.*, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, str.10

## 2.2.2 Klíčové kompetence v oblasti středního odborného vzdělávání ve vztahu k globálnímu rozvojovému vzdělávání

Zde se objevují klíčové a odborné kompetence. Mezi první zmiňované patří kompetence k učení, kompetence k řešení problému, komunikativní kompetence, personální a sociální kompetence, občanské kompetence a kulturní povědomí, kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám, matematické kompetence a kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi.

Odborné kompetence zajišťují poznatkový základ pro pracovní uplatnění a umožňují zejména jeho profesionalizaci. Realizují se hlavně v odborné složce vzdělávání, přispívá k nim i všeobecné vzdělání.<sup>22</sup> „Protože RVP jsou zpracovány podle směrů odborného vzdělání, vymezují takové odborné kompetence, které jsou společné pro uvedenou skupinu oborů.“<sup>23</sup>

S cíli GRV souvisejí všechny výše zmíněné kompetence. Pro zařazení témat GRV do výuky má nejbližší kompetence občanská a kulturní povědomí, kdy „Vzdělávání směřuje k tomu, aby absolventi uznávali podle svých schopností a možností hodnoty a postoje podstatné pro život v demokratické společnosti a dodržovali je, jednali v souladu s udržitelným rozvojem a podporovali hodnoty národní, evropské i světové kultury“<sup>24</sup>, kdy žák by měl na konci vzdělávání:<sup>25</sup>

- Jednat odpovědně a samostatně nejen ve vlastním, ale i ve veřejném zájmu.
- Dodržovat zákony, respektovat práva a osobnost druhých lidí (popřípadě jejich kulturní specifika) a oprostit se od nesnášenlivosti, xenofobie a diskriminace.
- Jednat v souladu s morálními principy a zásadami společenského chování, přispívat k uplatňování hodnot demokracie.
- Uvědomovat si – v rámci plurality a multikulturního soužití – vlastní kulturní, národní a osobnostní identitu, přistupovat s aktivní tolerancí k identitě druhých.
- Zajímat se o politické a společenské dění u nás a ve světě.
- Chápat význam životního prostředí pro člověka a jednat v duchu udržitelného rozvoje.
- Uznávat hodnotu života, uvědomovat si odpovědnost za vlastní život a spoluodpovědnost při zabezpečování ochrany života a zdraví ostatních.

---

22 MŠMT [online]. [cit. 2012-12-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/verejna-diskuse>

23 Tamtéž.

24 Rámcový vzdělávací plán pro odborné vzdělání: Pedagogika pro asistenty. MŠMT, 2009., str. 25

25 Tamtéž.

## 2.3 Vzdělávací oblasti v gymnaziálním vzdělávání

V každé vzdělávací oblasti, která tvoří povinnou součást RVP G, nalezneme charakteristiku vzdělávací oblasti, její cílové zaměření a vzdělávací obsah.

**Charakteristika vzdělávací oblasti** vystihuje význam a postavení v rámci gymnaziálního vzdělávání a popisuje, kterými vzdělávacími obory je tvořena.

**Cílové zaměření** vymezuje, jak vzdělávací obsah dané oblasti napomáhá rozvíjet u žáků klíčové kompetence. Je rozpracováno v učebních osnovách vyučovacích předmětů v ŠVP. „*Jsou to vlastní postupy, které si učitelé naplánují a které podle jejich zkušeností povedou k cílenému utváření*”<sup>26</sup> a postupy již zmíněných kompetencí žáků. Docílit toho můžeme například tím, jaké metody a formy práce zvolíme.

**Vzdělávací obsah oborů** tvoří nejrozsáhlejší část oblasti a skládá se z očekávaných výstupů a učiva, které jsou pro školu závazné. „*Očekávané výstupy vyjadřují, jaké úrovně osvojení učiva mají žáci na konci vzdělávání na gymnáziu v daném oboru dosáhnout, tzn. jakými žádoucími vědomostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami mají disponovat.*”<sup>27</sup>

Vzdělávací obsah je v dokumentu RVP G orientačně rozdělen do osmi vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory: *Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Člověk a příroda, Člověk a společnost, Člověk a svět práce, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Informační a komunikační technologie.*

---

<sup>26</sup> BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G.*, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, str. 11  
<sup>27</sup> *Tamtéž*, str. 12



### 2.3.1 Vzdělávací oblasti ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání

Při zkoumání RVP G jsem se zaměřila ve srovnání cílů GRV uvedených ve Strategii s cílovým zaměřením a očekávanými výstupy jednotlivých vzdělávacích obsahů.

#### Člověk a společnost ve vztahu s cíli GRV

Tato vzdělávací oblast zahrnuje vzdělávací obory Občanský a společenskovední základ, Dějepis a Geografie (obor Geografie je rozpracován ve vzdělávací oblasti v Člověk a příroda), kdy cílové zaměření vzdělávací oblasti ve vztahu s cíli GRV směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- rozvíjení geograficky prostorové představivosti o historických a soudobých jevech, vnímání;
- významu zeměpisných podmínek pro variabilitu a mnohotvárnost společenských jevu a procesu;
- rozvíjení a kultivaci vědomí osobní, lokální, národní, evropské i globální identity;
- utváření realistického pohledu na skutečnost a rozvíjení pozitivního hodnotového systému opřeného o historickou i současnou zkušenost lidstva.

Tyto cíle zčásti rozvíjí vzdělávací obsahy:

#### **1. Mezinárodní vztahy, globální svět** (obor Občanský a společenskovední základ), kdy žák:

- posoudí projevy globalizace, uvede příklady globálních problémů současnosti, analyzuje jejich příčiny a domýšlí jejich možné důsledky;
- uvede příklady činnosti některých významných mezinárodních organizací a vysvětlí, jaký vliv má jejich činnost na chod světového společenství, zhodnotí význam zapojení ČR.

#### **2. Člověk ve společnosti** (obor Občanský a společenskovední základ), kdy žák respektuje kulturní odlišnosti a rozdíly v projevu příslušníků různých sociálních skupin, na příkladech doloží, k jakým důsledkům mohou vést předsudky.

#### **3. Moderní doba II – současné dějiny** (obor Dějepis), kdy žák:

- vymezí základní problémy soudobého světa a možnosti jeho dalšího vývoje;
- objasní hlavní problémy specifické cesty vývoje významných postkoloniálních rozvojových zemí.

## **Člověk a příroda ve vztahu s cíli GRV**

Tato vzdělávací oblast zahrnuje vzdělávací obory Fyzika, Chemie, Biologie, Geografie a Geologie, kdy cílové zaměření vzdělávací oblasti ve vztahu s cíli GRV směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- předvídání možných dopadů praktických aktivit lidí na přírodní prostředí;
- ochraně životního prostředí, svého zdraví i zdraví ostatních lidí.

Cílová zaměření oboru Geografie by se mohla rozšířit i o některé ze vzdělávací oblasti Člověk a společnost. V RVP G byl v zájmu zachování jeho celistvosti zařazen sem.

Tyto cíle zčásti rozvíjejí vzdělávací oblasti:

### **1. Sociální prostředí (obor Geografie), kdy žák:**

- analyzuje hlavní rasová, etnická, jazyková, náboženská, kulturní a politická specifika s ohledem na způsob života a životní úroveň v regionech světa;
- rozliší a porovnává státy světa a jejich zájmové integrace podle kritérií vzájemné podobnosti a odlišnosti;
- lokalizuje na politické mapě světa hlavní geopolitické změny;
- zhodnotí nerovnoměrné rozmístění, objem a distribuci světových surovinových a energetických zdrojů;
- rozliší a porovnává státy světa a jejich integrační uskupení a organizace podle kritérií vzájemné podobnosti a odlišnosti.

**2. Životní prostředí (obor Geografie),** kdy žák zhodnotí některá rizika působení přírodních a společenských faktorů na životní prostředí v lokální, regionální a globální úrovni.

### 2.3.2 Kurikulární rámce v středním odborném vzdělávání

Kurikulární rámce v RVP OV vymezují požadavky na všeobecné a odborné vzdělávání formou kompetencí absolventa a obsahu jednotlivých složek vzdělávání, tj. obsahu základních oblastí všeobecného vzdělávání, které je vymezeno jednotně pro všechny odborné školy.

*„Kurikulární rámce rozpracuje škola ve školním vzdělávacím programu do vyučovacích předmětů, popř. dalších vzdělávacích aktivit a činností“<sup>28</sup>.* Může tak učinit i v dalších vzdělávacích aktivitách a činnostech a to s ohledem na požadavky nebo možnosti trhu práce, zejména v daném regionu, i s ohledem na učební předpoklady a zájem žáků – například vzdělávání v cizích jazycích se zařazuje jako povinné pouze ve vybraných oborech vzdělání.

Přehled vzdělávacích oblastí: vzdělávání jazykové a komunikace, společenskovední, matematické, estetické, ekonomické, pro zdraví, biologické a ekologické, v informačních a komunikačních technologiích a odborného vzdělávání příslušného směru.

Jednotlivé RVP OV se liší natolik v obsahu a vymezení kurikulárních rámců pro jednotlivé oblasti vzdělávání, že není možné jednoznačně určit, jaké konkrétní učivo směřuje k cílům GRV. Proto budoucím učitelům doporučuji, aby prozkoumali ty RVP OV, které se týkají jejich pracovního zařazení na dané střední odborné škole (dále jen SOŠ). Náhodným výběrem deset RVP OV, kde se cíle a témata GRV v různé intenzitě objevovaly ve vzdělávacích oblastech Biologické a ekologické vzdělávání (v učivu Člověk a životní prostředí) a Společenskovední vzdělávání (v učivu České republika, Evropa a svět, Člověk v lidském společenství).

Odborné analýzy, které se blíže věnovaly problematice zapojení GRV do jednotlivých kurikulárních rámců, případě do vzdělávacích předmětů, nejsou taktéž k dispozici. ŠVP dává školám jistou svobodu při stanovení konkrétních cílů a obsahu vzdělávání, a proto se domnívám, že záleží především na postoji školy, případně na přístupu jednotlivých učitelů, zda a jakým způsobem budou GRV chtít integrovat do výuky.

---

<sup>28</sup> *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: 23-43-L/51 Provozní technika. MŠMT, 2010.*

## 2.4 Průřezová témata

V RVP pro gymnázia se uvádí: „*Průřezová témata tvoří další povinnou součást vzdělávání. Promítají se nejen svým výchovným zaměřením, ale i obsahem do vzdělávacích oblastí (oborů) a pomáhají doplňovat či propojovat, co si žáci během studia osvojili.*“<sup>29</sup>

Zařazení průřezových témat (dále jen PT) je důležitým formativním prvkem vzdělávání, což přispívá k rozvoji osobnosti žáků - jak v oblasti vědomostí, tak v oblasti postojové a dovedností. V průběhu vzdělávání by se měla žákům postupně nabízet jednotlivá PT, není však nutností, aby byla zastoupena v každém ročníku. Škola se může dohodnout v kterých ročnících a jako formou se průřezová témata v ŠVP objeví. Závazná jsou pro školu jen samotná PT a jejich tématické okruhy, v případě jednotlivých podtémat je výběr zcela v kompetenci školy. A na škole také záleží, čemu bude věnovat zvýšenou pozornost vzhledem ke schopnostem a osobním vlastnostem žáků daného vzdělávacího oboru či regionu, kde škola působí. PT poskytují prostor pro směřování k plnění povinných klíčových kompetencí.

PT se mohou integrovat do výuky v několika podobách:

- Vzdělávací obsah se může realizovat v jednom či ve více vyučovacích předmětech s využitím nebo rozšířením některých prvků učiva.
- Realizací samostatného vyučovacího předmětu nebo vzdělávacího modulu.
- Volbou vyučovacích metod a forem – projektové vyučování, výstavy, besedy s odborníky, exkurze, využitím nabídky externích organizací, které nabízejí různé kurzy či semináře konané přímo na škole nebo mimo ni (např. projektový den o životě ve slumech, výstava fotografií o Nepálu).
- Aplikací ve skrytém kurikulu<sup>30</sup>.

Uvedené formy lze kombinovat, není nutná integrace všech průřezových témat do všech předmětů. Měřítkem může být smysluplnost celé integrace. Přitom je důležité, aby celé PT bylo zařazeno pouze do jednoho předmětu a jen do konkrétního ročníku, a zároveň bylo propojeno s obsahy jednotlivých vzdělávacích oblastí napříč celým vzděláváním.

---

<sup>29</sup> BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G.*, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, str. 65

<sup>30</sup> veškeré zkušenosti žáka z reálného života školy, které nejsou postižitelné ve vzdělávacích programech a ve formálním kurikulu: klima třídy a klima školy, hodnoty a postoje, vzory chování, které si žáci osvojí od učitelů a spolužáků. PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 2001, str. 214

## 2.4.1 Průřezová témata v gymnaziálním vzdělávání

Každé PT obsahuje v RVP charakteristiku, která popisuje smysl tématu a vazby na ostatní složky kurikula. Dále je vyjádřen vztah k jednotlivým vzdělávacím oblastem, přínos PT k rozvoji osobnosti žáka v oblasti postojů, hodnot, vědomostí, dovedností a schopností. Poslední kategorií jsou tématické okruhy, které představují obecně definované minimum, kterým se školy mají řídit.

Do vzdělávání ve čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií jsou zařazena tato průřezová témata:<sup>31</sup>

- Osobností a sociální výchova
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Enviromentální výchova
- Mediální výchova

### 2.4.1.1 Průřezová témata ve vztahu ke globálním rozvojovému vzdělávání

Průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (dále VMEGS) je svými cíli zejména nejbližší k cílům GRV. Cíle a témata se částečně prolínají všemi ostatními průřezovými tématy, především pak s Multikulturní či Enviromentální výchovou.<sup>32</sup> S Multikulturní výchovou mají společná témata xenofobie a rasismus, kulturní a sociální globalizace, migrace ve světě a konflikty a násilí. K Enviromentální výchově se pojí nedostatek nezávadné pitné vody, životní prostředí a konflikty a násilí.

Z přínosů PT VMEGS k rozvoji osobnosti žáka vybírám ty, které z mé zkušenosti považuji za nejdůležitější a zároveň v diskusích o pojetí GRV nejvíce zmiňovaných:<sup>33</sup>

- Přijímat zodpovědnost za sebe a za svět, ve kterém žije.
- Respektovat odlišné názory a pohledy jiných lidí na svět.
- Vnímat dopady a důsledky globalizačních a rozvojových procesů, rozlišovat mezi nimi příznivé i nepříznivé prvky a jevy, učit se hledat kompromisy.

---

<sup>31</sup> BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G.*, VÚP, 2007, str. 65

<sup>32</sup> Vycházím z *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat na gymnáziích*. Praha, NÚV, 2011.

<sup>33</sup> Tamtéž.

Obsahem VMEGS vztahující se k cílům GRV jsou tématické okruhy pokrývající v různé míře všechna témata GRV: globalizační a rozvojové procesy, globální problémy - jejich příčiny a důsledky, humanitární pomoc a mezinárodní rozvojová spolupráce. Úvod PT je uveden v příloze na straně 85 této práce.

K podrobnějšímu studiu zařazení PT do výuky doporučuji metodickou příručku Doporučené očekávané výstupy – Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích, která si klade za cíl usnadnění integrace PT a jejich okruhů do vyučovacích předmětů. Výstupy jsou zpracovány tak, aby co nejvýstižněji reflektovaly obsah jednotlivých tématických okruhů. Pro školu nejsou závazné, poskytují určitou maximální nabídku, ze které si škola může vybírat a dále konkretizovat či upravovat.

#### **2.4.2 Průřezová témata ve středním odborném vzdělávání**

V každém RVP pro odborné školy najdeme stručnější charakteristiku tématu, přínos tématu k naplňování cílů RVP a obsah tématu a jeho realizaci. Pro podrobnější studium průřezových témat doporučuji metodickou dvoudílnou příručku Průřezová témata ve výuce žáků odborných škol Příručka se kromě úvodní charakteristiky věnuje například zapojení PT do ŠVP či uvádí příklady z osvědčené praxe.

Do vzdělávání pro odborné školy jsou zařazena tato PT:

- Občan v demokratické společnosti;
- Informační a komunikační technologie;
- Člověk a životní prostředí;
- Člověk a svět práce.

Autoři příručky doporučují přidat k výše zmíněným tématům i další téma za předpokladu, že to pro žáky bude potřebné. „*Může se vycházet jednak ze specifických potřeb oboru vzdělání (např. ve zdravotnických oborech interkulturní vzdělávání), případně z problému, které se ve škole vyskytují (např. prevence negativních jevů v chování žáků).*”<sup>34</sup>

---

34 SZEBESTOVÁ, Zdeňka a kol. *Průřezová témata ve výuce žáků odborných škol: Občan v demokratické společnosti, Informační a komunikační technologie 1. díl*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, str. 6

### 2.4.2.1 Průřezové téma ve vztahu k cílům globálního rozvojového vzdělávání

Občan v demokratické společnosti je průřezové téma, které oblast GRV v rámci odborného vzdělání, kde přínosem k tématu k naplňování cílů RVP je uvedeno, že *“žák má být ochoten angažovat se nejen pro vlastní prospěch, ale i v zájmu jiných lidí, ve veřejném zájmu, a to i v zájmu lidí v jiných zemích a na jiných kontinentech.”* V publikaci Průřezová témata<sup>35</sup> jsou uvedena stručná doporučení, jak s tímto cílem pracovat ve školním kurikulu. Detailněji GRV není rozpracováno. Důvodem může být fakt, že výše zmíněné PT zahrnuje širokou paletu dalších, která jsou samostatně uvedena pro gymnaziální vzdělávání, ale v odborném vzdělávání chybí.

## 2.5 Závěr

Ukázali jsme si, že se globální témata prolínají do všech vrstev RVP. Budoucím učitelům můžeme doporučit, aby začali s takovým tématem GRV, které dobře znají, je jim blízké a zároveň, aby ho nejdříve vyučovali v samostatných výukových blocích. Nejjednodušší strategií může být i zmínka, malá odbočka v rámci vyučovací hodiny směrem k celospolečenským hodnotám a ke globálním tématům. Postupně pak můžeme hledat spojitosti a návaznosti v jednotlivých předmětech.

Z lektorské praxe, kdy jsem vedla semináře pro žáky střední škol usuzuji, že většina učitelů nemá jasnou představu o tom, jakým způsobem zařadit témata GRV do výuky. Popřípadě vidí těžiště výuky v jiných vyučovacích předmětech, PT či na GRV „prostě nemají čas“. Zároveň z průběžné zprávy VÚP<sup>36</sup> vychází, že PT VMEGS bylo do výuky nejméně zařazováno do výuky a je pro učitele nejobtížněji uchopitelné ve srovnání s ostatními.

Společnost Člověk v tísní (dále jen ČvT) pořádala v roce 2012 konferenci Společný svět, kdy mimo jiné zaznělo, že sílí tlaky na prosazení různých oborů do vzdělání, a i proto je prostor pro integraci GRV do vzdělání těžké získat.

Nevládní neziskové organizace (NNO) již před časem zareagovaly tak, že pro učitele pořádají semináře zaměřené právě na tuto integraci. Dalším příkladem je projekt Světová škola, který je představen na straně 35.

---

35 SZEBESTOVÁ, Zdeňka a kol. *Průřezová témata ve výuce žáků odborných škol: Občan v demokratické společnosti, Informační a komunikační technologie I. díl.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012

36 PASTOROVÁ, Markéta, SLAVÍK, Jan. *Příprava metodické podpory k výuce průřezových témat v základních školách a gymnáziích: - průběžná zpráva.* Praha: VÚP, 2009.

### 3. Neformální vzdělávání v oblasti globálního rozvojového vzdělávání

Tato kapitola popisuje GRV v sektoru neformálního vzdělávání<sup>37</sup> v České republice. Popsány byly klíčové NNO v souvislosti s jejich vzdělávacími projekty. Na závěr je představen projekt Světová škola, díky kterému se mohou školy zapojit do mezinárodní sítě Světových škol, čímž si může zvýšit svou prestiž a využít příležitost k podpoře efektivní a zajímavé výuky.<sup>38</sup>

#### 3.1 ADRA

Humanitární organizace ADRA se zaměřuje na poskytování sociální a humanitární pomoci v České republice a v zahraničí. Tato pomoc má charakter bezprostřední akce při mimořádných událostech (živelné pohromy, ozbrojené konflikty apod.) nebo realizace dlouhodobých rozvojových projektů – například podpora vzdělávání v Bangladéši. V roce 2006 vznikl program rozvojového vzdělání PRVák, jehož hlavním cílem je informovat děti, žáky, studenty a učitele o globálních otázkách a rozvojové spolupráci. Vzdělávací programy se realizují v mateřských, základních a středních školách. Výukové programy pro mateřské školy jsou realizovány v délce devadesáti minut, kdy děti po celou dobu doprovází postavička z dané země, kterou děti jezdí navštívit – například Latifa z Keni či Tůja z Mongolska. ADRA dále nabízí základním školám tzn. tematické dny vyučovacích hodin zaměřené na rozvojovou problematiku. Témata mohou být například: globalizace, začarovaný kruh chudoby či kulturní rozmanitost ve světě. V nabídce je také zařazena příprava a realizace programu na školách v přírodě, která je zaměřena na poznávání rozvojových zemí. V oblasti středoškolského vzdělávání nabízí kromě devadesáti minutových programů a tematických dnů, dále programy v anglickém jazyce – například Global Mosaic či Volunteering. Pro mateřské a základní školy ADRA nabízí akreditované bezplatné čtyřhodinové semináře pro učitele, jejichž cílem je seznámit učitele s GRV, s jednotlivými publikacemi a motivovat je k zařazení témat GRV do výuky. Zajímavým způsobem, jak o tématech globálního rozvoje informovat mladší děti, jsou letní a příměstské tábory zaměřené na putování po rozvojových zemích, kde se děti interaktivní formou seznámí s tamní kulturou. Poslední den je určen pro rodiče připraveno divadelní představení, které reflektuje proběhlé dny.

---

<sup>37</sup> Organizované, systematické vzdělávání, realizované mimo formální vzdělávací systém. Poskytuje vzdělání pro určité skupiny populace, dospělí i děti ve vybraných typech, formách a obsahových oblastech a je organizováno různými institucemi. PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2001, str. 136

<sup>38</sup> Níže uvedené informace pochází z internetových stránek dané organizace (viz Použitá literatura) či z vlastní zkušenosti autorky.



### 3.2 Člověk v Tísni

Jde o největší českou nevládní organizací v oblasti GRV. Vznikla jako humanitární organizace s cílem pomáhat v krizových oblastech a podporovat dodržování lidských práv ve světě. Nyní se zabývá problematikou sociální integrace v České republice a na Slovensku. V oblasti GRV se věnuje třem hlavním projektům – Jeden svět na školách, Varianty a Rozvojovka.

Jeden svět ve školách nabízí základním a středním školám dokumentární filmy zaměřené na různá témata, jako jsou lidská práva, rasismus, drogy, české dějiny a mnohá další. ČvT poskytuje výukové sady s dokumentárními filmy a k tomu určenými materiály (synopse filmů, aktivity, otázky a odpovědi k filmům). Organizují se semináře pro budoucí i stávající učitele o tom, jak tyto dokumentární filmy využít ve vyučovacích hodinách.

Vzdělávací program Varianty má za hlavní cíle podporu inkluzivního prostředí a otevřeného klimatu ve školách a výchovu ke globální zodpovědnosti. Zaměřuje se na zavádění interkulturních a globálních témat do kurikula všech stupňů škol. ČvT organizuje semináře, školení a e-learningové kurzy pro budoucí a stávající učitele na základních a středních školách a poskytuje jim materiály a publikace věnované řadě témat, jako jsou lidská práva, demokracie a otázky spojené s rozvojem společnosti. Nabízí odborné konzultace či asistenci školám. Podlé mého názoru jsou Varianty základním kamenem pro GRV v České republice, jednak tím, že to byla první organizace, která se touto problematikou začala zajímat, tak i kvalitou a šíří publikací, které nám, budoucím učitelům, pomohou implementovat GRV do výuky.

Rozvojovka se věnuje tématům mezinárodní a rozvojové spolupráce a problémů současného globalizovaného světa. Projekt si klade za cíl zvýšit zájem české společnosti o výše zmíněná témata. Vydává vlastní časopis Rozvojovka a publikace věnované globálním problémům a rozvojové spolupráci, mezinárodním organizacím a rozvojové spolupráci.

### 3.3 ARPOK

Posláním Agentury rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje (dále jen ARPOK) je organizace rozvojové spolupráce a humanitární pomoci v České republice i v zahraničí. Tato obecně prospěšná společnost byla založena Olomouckým krajem a Univerzitou Palackého v Olomouci za účelem přispívat k vytváření odpovědné a otevřené společnosti s různými názory. Klade si za cíl zvyšovat povědomí o aktuálních globálních tématech právě prostřednictvím GRV.

ARPOK pracuje s žáky studenty od mateřských škol po čtvrtý ročník střední školy, učiteli a širokou veřejností. Pro žáky nabízí konkrétní výukové programy o délce devadesáti minut, besedy, kdy lektori předávají své zkušenosti ze zahraničních pobytů a cest a přednášky s promítáním fotografií o vybrané zemi o délce jedné vyučovací hodiny. Mezi nabízené země patří například Kostarika, Moldavsko či Palestina.

Zajímavá je i nabídka evaluace GRV, kdy za pomoci evaluačních aktivit lektori zkoumají povědomí žáků o aktuálních otázkách společnosti a jejich postoj k současným problémům. Program má povahu workshopu, v rámci kterého žáci pracují ve skupinách na daných tématech a své výstupy diskutují s lektory. Realizují se i tříhodinové semináře pro sborovny přímo v prostorách škol (od mateřských po školy střední), které se z velké části věnují začlenění témat GRV do výuky či podobně laděné semináře pro vysokoškolské studenty. ARPOK vydává i metodické příručky či půjčuje tematicky zaměřené výstavy přímo do škol.

Pro veřejnost jsou připravovány rozvojové večery, jejichž cílem je „*seznámit zájemce o rozvojovou problematiku s realizovanými projekty rozvojové spolupráce a s tématy, které s rozvojovou spoluprací úzce souvisí.*“<sup>39</sup>

---

39 ARPOK: Rozvojové večery. [online]. [cit. 2012-12-23]. Dostupné z: <http://www.arpok.cz/co-delame/osveta/rozvojove-vecery/>

### 3.4 NaZemi

Brněnské sdružení NaZemi se snaží „*přispívat k rozvoji Fair Trade v České republice, zvyšovat povědomí české veřejnosti o rozvojové problematice a snaží se motivovat spotřebitele k sociálně a ekologicky odpovědnému spotřebitelství.*“<sup>40</sup> Zároveň bylo otevřeno Centrum GRV NaZemi, které se věnuje mimo jiné metodikám GRV a usiluje o jejich zapojení do systému českého vzdělávání. Tématicky se v rámci GRV zaměřuje především na sociální a environmentální souvislosti mezinárodního obchodu a produkce – například lidská práva a pracovní podmínky, zodpovědná spotřeba, fair trade a další.

Vzdělávací programy se realizují pro žáky 2. stupně základní školy a studenty středních škol v časové dotaci 90 – 120 minut. Nabízejí se také výstavy přímo do škol.

Činnost sdružení NaZemi v oblasti GRV spočívá v několika projektech: „Global Issues“, projekt integrace rozvojového vzdělávání do výuky anglického jazyka jako cizího člověka, který je zaměřený na učitele anglického jazyka a jejich žáky, dále na projekt „WATOTO“, zaměřený na multikulturní vzdělávání mladších dětí (4 – 8 let) a „Svět v nákupním košíku“, projekt kombinující rozvojové, spotřebitelské a environmentální vzdělávání zaměřený na žáky základních a středních škol a jejich učitele.

Semináře pro pedagogy, akreditované MŠMT, svým obsahem a zaměřením pokrývají především témata, která mohou být zařazena v rámci průřezových témat související GRV. Přinášejí podněty, jak tyto okruhy zapojit do výuky. Pro budoucí i stávající učitele doporučuji dlouhodobý kurz s názvem Kritické myšlení a globální témata, kdy „*kurz propojuje základní program Čtením a psaním ke kritickému myšlení s tématy globálního rozvojového vzdělávání, jako např. rozvoj, obchod, vzdělání, postavení ženy, zodpovědnost.*“<sup>41</sup>

NaZemi připravilo různorodé didaktické materiály, včetně připravených lekcí do hodin, které lze stáhnout zdarma na internetových stránkách, popřípadě si některé publikace objednat online. Centrum GRV ještě nabízí služby knihovny, která se zaměřuje na témata fair trade, GRV či odpovědné spotřeby a zájemcům nabízí tisíce českých a cizojazyčných knih, studií, souborů aktivit, stolních her, DVD a dalších materiálů.

---

40 Představení FoRs a jeho organizací. [online]. 2009. vyd. [cit. 2012-12-23], str. 22, Dostupné z: [http://fors.cz/user\\_files/czbrozurkaweb.pdf](http://fors.cz/user_files/czbrozurkaweb.pdf)

41 NaZemi. [online]. [cit. 2012-11-25]. Dostupné z: <http://www.nazemi.cz/aktualni-seminare/17-kriticke-mysleni-a-globalni-temata.html>

### 3.5 Projekt Světová škola

Projekt Světová škola je zaměřen na GRV a zakládá se na přesvědčení, že škola tvoří nedílnou součást místní i globální komunity. Projekt „*se tak snaží využít potenciálu škol k samotnému řešení určitých aktuálních světových problémů i na místní úrovni, což může následně přinést pozitivní změnu všem občanům.*“<sup>42</sup>

Samotný koncept Světové školy je rozvíjen v období posledních šesti let, především pak od roku 2009 do února 2012, kdy Evropská komise podpořila projekt Světová škola ve světě i doma, s hlavním cílem využít „*obrovského potencionálu škol k řešení aktuálních světových problémů.*“<sup>43</sup>

Přikláním se k názoru autorů projektu, že žáci nejsnadněji porozumí souvislostem ve světě prostřednictvím toho, co znají kolem sebe, co už sami zažili nebo znají z vyprávění. Výchozí metodologie projektu byla proto založena na metodách využívajících aktivní zapojení žáků do výuky včetně mnoha vizuálních pomůcek. „*Cílem metodologie je vést studenty k porozumění daného tématu či problému, ke stanovení osobní role v komunitě a k odpovědnému chování a jednání.*“<sup>44</sup>

Metodologie se opírá o tři základní kroky: uč se, zjišťuj a jednej. **Uč se** o daných tématech v různých předmětech. **Zjišťuj**, jak na tom vaše škola a vaše lokalita je vzhledem k vytyčeným problémům, neboli proved' průzkum v místě školy. **Jednej**, neboli uskutečni akci, která přispěje k řešení nebo zvýšení povědomí o vybraném globálním tématu.

ČvT, partnerská organizace Světové školy v České republice, prostřednictvím svého vzdělávacího projektu Varianty nabízí školám různorodou metodickou podporu – individuální konzultace, semináře, publikace a další. Pokud by základní nebo střední škola chtěla usilovat o ocenění Světová škola, musí splnit stanovená kritéria – například sestavení týmu tří pedagogů na dané škole, kteří budou nést zodpovědnost za realizaci jednotlivých úkolů, ale i sestavení skupiny motivovaných žáků, kdy stěžejní aktivity projektu spočívá na nich samotných. Certifikát uděluje společnosti Člověk v tísni ve spolupráci s dalšími neziskovými organizacemi. Výhodami zapojení do projektu jsou již zmíněná podpora projektu Varianty, zvýšení prestiže vlastní školy v českém i mezinárodním prostředí.

Do projektu bylo zapojeno celkem 160 škol ze Slovenska, Polska, Rakouska, Anglie, Malty, České republiky a Thajska. Díky aplikaci společné metodologie a ze zkušeností z úzké

<sup>42</sup> Světová škola. In: KÁBELOVÁ, Andrea. [online]. 2012 [cit. 2012-12-29]. Dostupné z:

<http://www.czech.cz/cz/Studium/System-skolstvi/Stredni-skoly/Ceska-republika-ma-Svetove-skoly>

<sup>43</sup> Světová škola ve světě i doma: průvodce projektem. Editor Petra Skalická, Eva Vernerová. Praha: Člověk v tísni, 2012, str.3

<sup>44</sup> Tamtéž.

spolupráce se školami ve své zemi vytvořil každý z partnerů vlastní výukovou sadu a DVD, které učitelům nabízejí vyzkoušené a osvědčené materiály a které je mají podporovat učitele ve výuce globálních témat napříč kurikulem.

V roce 2012 byla vydána příručka Světová škola (Člověk v tísní, 2012) ve světě i doma, kde jsou poskytnuty detailnější informace.

## 4. Možné přístupy k multikulturní výchově a vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání

V podkapitole věnující se průřezovým tématům jsme se zabývali i tím, že některá témata GRV jsou spjata i s multikulturní výchovou. V pedagogickém přístupu přechází od příliš jednoduché kulturní identifikace (kulturně-standardní přístup) k individuálnímu přístupu, který dokáže reflektovat konkrétní situaci každého člověka (transkulturní přístup).

V české školní praxi se od 90. let minulého století se vychází z prvně jmenovaného přístupu a řady výukových programů je podle něho tvořena. Od roku 2011 v oblasti neformálního vzdělávání vyšly metodické příručky vytvořené podle transkulturního přístupu. V humanitární organizaci ADRA se taktéž k tomuto přístupu přikláníme.

Pokud zvažujeme zapojení multikulturních témat spadajících pod GRV do výuky, měli bychom mít na zřeteli výhody i případná rizika těchto přístupů. Motivací pro zařazení této kapitoly také je, abychom se zamysleli nad tím, jakým způsobem s žáky tato témata můžeme komunikovat. Především nám jde o prevenci xenofobie a rasismu. Z vlastní zkušenosti na školách vyplývá, že učitelé často potvrzují a upevňují stereotypy o „jiných“ lidech z různých koutů světa, a tak často nezáměrně pomáhají prohlubovat rozdíly mezi „námi a nimi“. Zároveň považuji za důležité se detailněji zaměřit na jednu z mnoha problematik týkajících se témat GRV.

### 4.1 Kulturně-standardní přístup

V této oblasti vycházíme z předpokladu, že sociokulturní (etnické, národnostní, náboženské a další skupiny) „mají specifické znaky, které vytvářejí rozdíly a zapříčiňují nedorozumění v interkulturních kontaktech (setkáních)“<sup>45</sup>. Otevírá se tím téma kulturní odlišnosti s potřebou vysvětlit příčiny jednání druhých lidí a zároveň uvědomění si, že perspektiva, jakým nahlížíme na svět není pohledem univerzálním a tím ani všemi obyvateli Země plně sdíleným. Naše perspektiva je ovlivněna prostředím, ve kterém se nacházíme, a způsobem, jakým uvažujeme.

Přístup chce rozšířit povědomí o kulturní rozmanitosti s důrazem například na historii, zvyky či tradice a tím zlepšit znalosti a pochopení o druhých kulturách i o životě v zemích, kde příslušníci dané skupiny žijí. „Přístup je tedy založen na přesvědčení, že pro zlepšení vzájemných interkulturních vztahů je nutně tyto rozdíly pochopit a naučit se je respektovat.“<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> MOREE, Dana. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008, str.25

<sup>46</sup> Tamtéž.

Kulturně-standardnímu přístupu se vytýká, že svádí k zachycení pouze s vnějšími symboly či rituály dané sociokulturní skupiny. Často se mluví o tradicích, svátcích, jazyku či jídle a přitom hlubší sféry kultury (hodnoty, normy), které mohou výrazněji ovlivňovat odlišný způsob jednání, chování a přístup k druhým, zůstávají spíše potlačeny – například v tradicích, charakteristickém oblečení, jídle atd. Tím nedokáže zachytit hlubší sféry kultury ani její dynamiku, jelikož se nevejdou do popisu charakteru celé skupiny. Tyto hlubší sféry mohou v mnohem výrazněji ovlivnit odlišný způsob chování a jednání.

Druhou výhradou může být fakt, že je kladen velký důraz na skupinovou identitu, která předem omezuje naše vnímání druhých lidí. Tím jsou rozdělováni do kategorií, do nichž „ti druzí“ patří, aniž by oni sami dostali možnost hranice konkrétních kategorií překračovat. Postupně se tak vytváří dojem, že například jedna národnostní skupina má jasně dané charakteristiky, které nelze změnit. V důsledku toho může sice dojít k bourání prvotního strachu z odlišnosti a předsudků vůči jisté sociokulturní skupině, na druhou stranu může snadněji docházet k vytváření nových stereotypů za přispění upevnění skupinové identifikace. *“Skutečnost, že zkušenosti a chování dětí cizinců narozených v Česku budou pravděpodobně jiné, než u dětí, které celý život žily ve své zemi (ať už se jedná o Vietnam, Rusko, Ukrajinu či Alžír) je v tomto směru potlačena.”*<sup>47</sup>

Zdůrazňování odlišností mezi skupinami může v druhých vyvolat spíše pocit odcizení než vzájemné blízkosti, a tak se například žáci jakékoli odlišné reakce svého spolužáka budou mylně posuzovat jen podle jeho kulturní příslušnosti. Tento přístup má přesto některé přínosy, zejména v rozšíření celkových znalostí o jiných zemích nebo jako přípravu na kontakt s odlišností.

V pedagogické práci je možno tento přístup poznat například formulováním cílů, kdy žáci:

- Seznámení s odlišnými sociokulturními/etnickými skupinami, s jejich historií, jazykem a zvyky,
- Porozumění s odlišnostmi jiných sociálně- kulturních/etnických skupin.

V různých metodických příručkách můžeme nalézt aktivity, během kterých žáci mají za úkol hrát příslušníky odlišných sociokulturních menšin, aby se vžili do jejich role. Žáci takovou roli sami vytvářejí často za přispění svých vlastních stereotypů. Nechtěným důsledkem může být i další utvrzování stereotypního přístupu k lidem z pojednávaných kultur.

---

47 Multikulturní vzdělávání mládeže na pozadí migrující Evropy. [online]. 2010 [cit. 2013-03-30]. Dostupné z: [http://www.oberig.cz/\\_ftp/pdf/seminar%20k%20Multikulturni%20vychove.pdf](http://www.oberig.cz/_ftp/pdf/seminar%20k%20Multikulturni%20vychove.pdf), str.11

## 4.2 Transkulturní přístup

Průkopníky tohoto přístupu do našeho pedagogického prostředí jsou Dana Moree a Karl-Heinz Bittl poskytující model kultury, který je pro uchopení kulturních rozdílů mezi žáky velmi praktický. „*Jádrovým myšlenkovým nástrojem transkulturního přístupu je model sociálních potřeb člověka, který zpracovává univerzální lidskou skutečnost – to, co mají všichni lidé společné, ať už je jejich kultura jakákoli.*“<sup>48</sup>

Otázkou je, jakým způsobem lze konstruktivně vytvářet situace, kdy se žáci (od sebe vzájemně) potřebují. V transkulturním přístupu se vychází ze skutečné situace v třídním kolektivu a pracuje se s konkrétními žákovskými podněty (zážitky, otázky, poznatky). Nepřicházíme s tématy z učebnic nebo z mediální reality, ale učíme žáky, jak lépe porozumět interakcím mezi nimi samými a jak jim porozumět. Pěstujeme společně dobré vztahy v třídním kolektivu (blížíme se k dalšímu průřezovému tématu osobnostně-sociální výchovy).

V současném světě bychom měli umět hledat správné příčiny rozdílů, které vnímáme a dokážeme je reflektovat ve vztahu ke konkrétnímu člověku (k individualitě) a jeho kulturním zkušenostem (hodnoty, životnímu postoj apod.), které spoluutvářejí jeho kulturu “*a které se pak při vzájemném dialogu s ostatními projevují právě jako kulturní rozdíl.*”<sup>49</sup>

Transkulturní přístup vychází i z konceptu mnohonásobné identity, založeném na tvrzení, že v dnešním světě nežijí “*členové jasně definovaných skupin a že v důsledku větší otevřenosti a propojenosti světa, ve kterém častěji dochází k setkávání s kulturní rozdílností, se již hranice státu nekryjí s hranicemi etnických a národnostních skupin.*”<sup>50</sup> Identifikace se sociokulturní skupinou prezentuje jednu z mnoha identit, které utvářejí pojetí našeho já.

Rozvoj tohoto přístupu zapříčinil i fakt, aby se zamezilo přizpůsobování dětí z odlišného kulturního prostředí většině a naopak se začalo podporovat jejich vzájemný dialog. Takový dialog, který by jim dovolil poznat jak vlastní kulturu, tak umožnil vznik prostoru mezi kulturami navzájem. Velmi často je tento přístup spojován s autentickými situacemi (konflikt, diskriminace apod.), tedy s konkrétními situacemi a jejich odlišnými interpretacemi “*namísto s dopředu určenými soubory znaku té či oné skupiny, které pak virtuálně aplikuje na jednotlivé jevy.*”<sup>51</sup>

Důraz je kladen na vzájemné interakce mezi jednotlivými lidmi, ne mezi sociokulturními skupinami. V praktické rovině se přináší více osobních příběhů založených

---

48 ZELENDA, Jiří a Kryštof KOZÁK. *Multipolis: přemýšlíme o lidech : metodická příručka*. Vyd. 1. Praha: Scio, c2012, str. 18

49 MOREE, Dana. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008, str. 27

50 Tamtéž.

51 Tamtéž, str. 28



na jejich zkušenostech se životem v multikulturní společnosti. Nepředávají se tudíž informace o těch “druhých”, ale podporuje se pluralistické myšlení a individuální přístup. Odklon od rizik stereotypizace vytvářející jasné “škatulky” je výhodou tohoto transkulturního přístupu.

V pedagogické práci je možno tento přístup poznat například formulováním cílů, kdy žáci:

- Reflektují vlastní kulturní identitu a její proměny.
- Vnímají kulturní rozdíly v konkrétních situacích.
- Respektují odlišné názory a pohledy na svět.

Konkrétní příklady obou zmíněných příkladů nalezneme v praktické části na straně 63.

## **Praktická část**

## 5. Didaktický cyklus CMIARE

Při plánování metodické semináře (dále semináře) pro budoucí středoškolské učitele jsem vycházela z didaktického cyklu CMIARE.<sup>52</sup> Domnívám, že seminář poskytuje jasný a jednoduchý koncept pro plánování nových programů pro žáky, zároveň může sloužit pro kritické zhodnocení stávajících programů.

V průběhu semináře můžeme zvážit, zda účastníkům představíme tento didaktický cyklus s odkázáním na příslušnou literaturu. Z vlastní zkušenosti vím, že vždy záleží na konkrétních potřebách samotných účastníků a z celkové atmosféry ve skupině. Lektor by měl mít jednotlivé fáze na zřeteli a program podle nich vést. Fáze didaktického cyklu jsem nejdříve popsala z pohledu lektorky a budoucí učitelky směrem k žákům, pak jsem se zaměřila na využití těchto fází v semináři.

Na úplném začátku plánování je nezbytné zvolení tématu vyučovací hodiny (bloku, projektového dne apod.). Téma je většinou jedno slovo (podstatné jméno), které vyjadřuje celý komplex znalostí, dovedností a postojů (např. voda, chudoba, lidská práva). Téma ještě není cílem, jelikož je stále velmi obecné. Z tématu formulujeme konkrétní cíl **C**, na základě cíle volíme vyučovací metody **M**, zadáváme instrukce **I**, pozorujeme, co se děje v průběhu vyučovací hodiny - akce **A** žáků, vedeme reflexi **R** a v evaluaci **E** zjišťujeme, jak se nám stanoveného cíle podařilo dosáhnout.

---

<sup>52</sup> SRB, Vladimír a Jakub ŠVEC. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007

## 5.1 Cíl

Z tématu vytváříme cíl, který formulujeme zcela konkrétně, popisně, měřitelně a termínovaně. V rámci přípravy na výuku je dobré formulovat cíle pro různé úrovně: cíl celého vyučovacího předmětu, cíle jednotlivých vyučovacích bloků či konkrétní vyučovací hodiny a cíle aktivit. V metodickém semináři jsem si stanovila jak cíle celého programu, tak cíle konkrétních aktivit.

Cíle můžeme formulovat jako:

- Zážitky (žáci zažijí situaci, kdy..., reflektují získaný prožitek...).
- Znalosti (žáci sdílí své zkušenosti, názory, potřeby k tématu, naučí se nazpaměť...).
- Dovednosti (žáci si vyzkoušejí, procvičí, natrénují, vytvoří, předvedou, použijí...).
- Pravidla (žáci formulují, reflektují, dodržují pravidla...).
- Postoje (žáci vyjádří, reflektují, posílí postoj...).

Za nejdůležitější považuji cíle v oblasti dovedností a postojové. Doporučuji si pro jednu vyučovací hodinu stanovit jeden konkrétní cíl, kdy s žáky na jejím konci ověříme, zda se nám cíl podařilo splnit nebo ne, popřípadě na co se zaměříme další hodinu.

Při stanovování cílů semináře jsem vycházela jak z dlouholetých zkušeností lektorky osobnostní a sociální výchovy a GRV, tak z vlastních představ o budoucí profesi středoškolské učitelky. Zamýšlela jsem se nad tím, co budoucí učitel v oblasti znalostí a dovedností potřebuje k tomu, aby GRV začlenil do výuky. Zároveň je vhodné vytvořit bezpečný prostor při diskusích, které by měly směřovat i k reflexi vlastního postoje vůči tématům GRV a k reflexi konkrétních potřeb budoucího učitele. Zvažovala jsem vyváženost jednotlivých aktivit jak z hlediska témat GRV (o kterých pojednává teoretická část diplomové práce), tak z hlediska didaktického - například model E-U-R v návaznosti na kooperativní učení, návrh vyučovací hodiny, otázka představení didaktického cyklu CMIARE (z časového důvodu jsem toto představení nakonec při návrhu manuálu vynechala).

Cíle jsou uvedeny v rámci manuálu semináře na straně 56.

## 5.2 Metody

Na základě stanovených cílů volíme z mnoha činnostních metod vyučování, které umožňují praktické jednání žáků. Nejdříve stanovujeme cíl a ve vztahu k němu metodu. GRV intenzivně pracuje s metodami kritického myšlení, a proto i zde nalezneme několik osvědčených postupů, které lze používat při probírání učiva většiny vzdělávacích oborů. Některé z výukových metod byly použity v metodickém semináři, ostatní můžeme budoucím učitelům doporučit.

### Myšlenková mapa

Myšlenkovou mapu lze použít k několika účelům. Na začátku probíraného tématu můžeme zjistit, co o něm žák už ví. Můžeme do ní dopisovat i nově získané informace k těm, které již má nebo pátrat po tom, co si žák o tématu zapamatoval. Mapa je vhodná i při hodnocení vlastních pokroků žáka na principu srovnávání jednotlivých myšlenkových map či jako forma zápisu poznámek. Myšlenková mapa pomáhá soustředit myšlenky k danému tématu a vyhledávat spojitost mezi nimi, podporuje tvůrčí potenciál žáka a pomáhá uvažovat v logických souvislostech vytvořených vlastními myšlenkovými pochody.

### Popis metody:

- Sdělíme žákům cíl, jenž sledujeme použitím této metody.
- Žákům rozdáme čistý papír a tužku, případně také barevné pastelky.
- Doprostřed papíru napíše/namalují slovo/obrázek vyjadřující hlavní téma.
- Z hlavního tématu namalují paprskovitě několik různě barevných silných čar – větví.
- Na konci těchto čar žáci mohou připojit své nápady, grafické znaky, obrázky či symboly, kdy nápady podobného typu je dobré zaznamenávat ke stejné barvě.
- Všechny nápady jsou k zaznamenání, jednotlivé čáry se mohou dále rozpadat – vytvářejí tím další podtémata. Pokud je třeba, šipky mohou pomoci tato podtémata různě napojovat.

## **Brainstorming**

Hlavním cílem této metody je zmapovat co nejvíce nápadů vedoucích k řešení nějakého problému či tématu a poté posoudit jejich užitečnost. S metodou brainstormingu souvisejí jednodušší metody, které se také velmi často používají: sběr dosavadních poznatků a sběr asociací. V prvním případě je cílem nechat žáky zveřejnit své dosavadní vědomosti a na těch je pak možné stavět další poznávání tématu. Žáci si tak mohou propojit probírané téma se svými dosavadními poznatky.

Při sběru asociací mapujeme všechny představy, které se žákům vybaví v souvislosti s nějakým tématem. Žáci si propojí probírané téma se svými asociacemi. Metodu lze zároveň použít jako první krok při tvorbě myšlenkové mapy. Klíčovým principem brainstormingu je produkce velkého množství nápadů na řešení vhodně formulovaného problému a pojmenovat různé aspekty jeho řešení v krátkém časovém úseku.

### **Popis metody:**

- Sdělíme žákům cíl, jenž sledujeme použitím této metody.
- Definujeme problém, který budeme řešit v situaci, kdy se osvědčilo formulovat ho jako otevřenou otázku a zároveň ho dostatečně konkrétně definovat.
- Ujasňeme si, zda všichni porozuměli otázce. Jde o to, aby žáci věděli k čemu mají vztahovat jejich nápady.
- Otázku napíšeme na tabuli či na flip tak, aby na ni všichni dobře viděli.
- Rozhodneme o tom, jestli brainstorming bude probíhat v celé třídě najednou nebo ve skupinách. Vhodná velikost skupiny je kolem šesti žáků.
- Vysvětlíme pravidla, kdy všichni říkají své nápady, které se zapisují. Je zde důsledně zakázána kritika navrhovaných nápadů či řešení. Dále se nepřipouští doptávat se, jak to myslel někdo, kdo vznesl nápad či řešení. Každý nápad se musí zapsat.
- Začíná produkce nápadů, kdy je dobré předem stanovit čas.
- Po konci stanového limitu přichází prozkoumání uvedených nápadů. Cílem je vyškrtat ty, které byly objeveny dvakrát a objasnit nápady, kterým případně někdo nerozumí. Zapsané nápady se v této fázi hodnotí a v tomto kroku se uplatňuje kritické myšlení. Pro zhodnocení je vhodné zpracovat seznam kritérií, které umožní nápady lépe posoudit nebo je například strukturovat tím, že je přepíšeme do skupin podle logických souvislostí.

## **Volné psaní**

Metoda volného psaní dovoluje psát na papír vše, co žáky k určitému tématu právě napadá, aniž by své psaní podřizovali stylistickým či pravopisným požadavkům. Při probírání nové látky chceme zajistit, aby si žáci propojovali nové téma se svými dosavadními zkušenostmi, popřípadě abychom zjistili, na jaké znalosti můžeme navázat při probírání nové látky. Výuková metoda je vhodná i na konci vyučování, kdy společně s žáky shrneme to, co se naučili.

### **Popis metody**

- Sdělíme žákům cíl, jenž sledujeme použitím této metody (uvedení nové látky, společné přemýšlení nebo shrnutí látky).
- Vysvětlíme žákům pravidla metody.

### **Pravidla**

Po zadání tématu žáci píší po celou dobu vymezeného časového limitu (dvou až pěti minut) vše, co je k tomu napadá. Pokud tomu tak není, mohou zapisovat pomocné věty typu „Teď mne nic nenapadá...“ - nutné je, aby se tužka stále pohybovala. Vždy se ale snaží vrátit k původnímu tématu. Žáci se k napsanému textu nevrací, neopravují (nehledí se na gramatické chyby), nevylepšují to, co právě napsali. Text každému zůstane, záleží na žákovi, zda svůj výsledek chce přečíst.

## **Trojúhelník**

Metoda je vhodná pro reflexi nebo evaluaci vyučovací hodiny. Žáci si při ni mohou utříbit získané poznatky a učitelé zpětnou vazbu o tom, co si z hodiny odnesli.

### **Popis metody:**

- Sdělíme žákům cíl, jenž sledujeme použitím této metody.
- Na papír o rozměru A4 si žáci nakreslí velký trojúhelník.
- Do levého rohu napíše slovo překvapení, do druhého rohu poznatek, do třetího rohu slovo nejasnost.
- Žáci píší vše, co považují za důležité ve spojení s probíraným učivem dané vyučovací hodiny.
- Doprostřed trojúhelníku mohou napsat vzkaz pro lektory.
- Je vhodné tento trojúhelník předem nakreslit na tabuli, aby se rychleji a jasněji představily instrukce.

- Podle cíle vyučovací hodiny buď výslednou práci vybereme (předem na to žáky upozorníme s tím, že si trojúhelník nebudou podepisovat) anebo si trojúhelníky navzájem představíme.
- Slova můžeme libovolně měnit, záleží jaké informace od žáků potřebujeme.

### **Pětilístek**

Metoda Pětilístku je vhodná ke shrnutí a uzavření práce na tématu. Žáci mohou shrnout své myšlenky a pocity, které v nich dané téma vyvolalo. Pětilístek můžeme vytvořit v jeden moment s celou třídou, ve skupinách nebo individuálně. Při sdílení si můžeme přečíst svůj pětilístek jako básničku - jen samotná slova nebo nechat postupně celou třídu číst jen slova na posledním řádku. Budeme mít tak přehled, co bylo pro žáky v daném tématu důležité.

### **Popis metody**

Na první řádek se zapíše jedním slovem (podstatné jméno) název tématu, který chceme shrnout. Na druhý řádek doplníme dvě přídavná jména vystihující vlastnosti probíraného tématu. Na třetí řádek kde vymyslíme tři slova, která vyjadřují co slovo na první řádku “dělá”; co se s ním děje. Na čtvrtý řádek doplníme čtyřslovný výraz vyjadřující pocit (věta o čtyřech slovech), který komentuje téma například pomocí obrazného vyjádření. Na pátý zvolíme jednoslovné synonymum, které vystihuje podstatu tématu a odlišuje se od slova na první řádku.

1. řádek: Jedno podstatné jméno – co to je.
2. řádek: Dvě přídavná jména – jaké to je.
3. řádek: Tři slovesa – co to dělá.
4. řádek: Čtyřmi slovy zapíšeme větu.
5. řádek: Jedno synonymum.



### 5.3 Instrukce

Jakmile jsme zvolili metodu a aktivitu, je třeba aktivitu „uvést v život“. To může provést učitel, který skupinu žáků motivuje a instruuje. Motivaci může brát jako nadchnutí či zcitlivění na dané téma či námět. Motivace může být slovní, ale také realizovaná pomocí sekvence filmu, hudební skladbou či motivační scénky atd. Po motivaci následuje instrukce, která popisuje průběh a pravidla aktivity. Jakmile začínáme pracovat s novým třídním kolektivem, měli bychom se žáky dohodnout na tzn. „provozních signálech“<sup>53</sup>:

- Signál na ztišení hlasité skupiny (např. zvednutá ruka se zatoučenou pěstí).
- Signál začátku a konce aktivity (např. odpočítání, gong).
- Signál, jímž žáci dávají najevo, že mají dotaz (např. zvednutá ruka).

Nejdříve bychom měli vysvětlit konkrétní instrukci (stručně – jasně – srozumitelně), následně dát prostor pro dotazy a pak žáky vyzvat ke shrnutí. Pořadí instrukcí si předem promyslíme a jednotlivé instrukce od sebe zřetelně oddělujeme například číslováním. Jednoduché instrukce je vhodné zapisovat na tabuli, složitější můžeme například předepsat na velké papíry, které se postupně odhalují a komentují (mohou být případně doplněny obrázky). Pro zvýšení pravděpodobnosti porozumění předkládané instrukci žáky je dobré, aby vlastními slovy převyprávěli zadání ještě před tím, než se pustí do samotné činnosti. Při instruování je dobré, abychom přesně věděli, co chceme říct a k čemu konkrétně žáky vedeme. Doporučuji, abychom si jednotlivé instrukce před programem vyzkoušeli říct nahlas. Tak si napevno vštípíme instrukce a nerozhodí nás případné dotazy či vzniklé jiné situace ze strany žáků.

Jelikož pracujeme na semináři s dospělými účastníky, tak není zapotřebí, abychom se domluvili na „provozních signálech“. Můžeme je zmínit jako doporučení pro práci s žáky, na seminářích s žáky se většinou domlouváme na signálu zvednuté ruky. Kroky zadávání instrukcí považuji za důležité dodržovat vždy.

---

<sup>53</sup> SRB, Vladimír a Jakub ŠVEC. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Praha: Projekt Odyssea, 2007, str. 17

## 5.4 Akce

Po instruování žáků nastává průběh aktivity, tzv. akce. Učitel by si měl zapsat co nejpřesnější popisné poznámky o průběhu akce, které využije v rozboru - v reflexi. Během akce bychom měli být ve střehu a obcházet jednotlivé skupiny. Být stále součástí dění. Můžeme být rádcem i pomocníkem, když žáci mají potíže se zadaným úkolem.

Pokud účastníci řeší ve skupinách určitou problematiku, doporučuji lektorům se do diskuse zapojit, vnášet další postřehy a otázky (není cílem účastníkům „vše nadiktovat“).

## 5.5 Reflexe

*„Reflexe se týká cílů učení věcnému obsahu (o čem jsme se učili, co jsme měli pochopit nebo ovládnout). Může se týkat i procesu učení (jak jsem se učil).“*<sup>54</sup>

Pokud se podíváme na reflexi z teoretického hlediska, vychází z tzn. Kolbova cyklu učení založeného na prožitkovém, respektive činnostním učení, jehož cílem je usnadnit a prohloubit učení žáků. Kolbův cyklus učení dělí učební proces do čtyř fází, které jsou charakterizovány:

Konkrétní prožitou zkušeností, která v žákovi vyvolá nějakou emoci nebo prožitky. Tyto zkušenosti vznikají na základě žákovy činnosti, do které vstoupí s určitou úrovní svých dovedností a schopností - s určitým „rámcem své osobnosti“.

Následně přichází rozbor prožité zkušenosti řízený učitelem. Během rozboru (reflexe) jsou nabídnuty různé úhly pohledu, často za spolupráce celého kolektivu, kdy je zcela na žácích, co si z ní odnesou, co vnímají pro sebe jako důležité. Získává se tím i prostor pro zpracování emocí.

Třetí fáze je přestavba zkušebního rámce, *„zobecnění a zapracování získaných závěrů do kognitivních struktur, posunutí předešlých mantinelů, tedy jakési zvnitřnění, učinění definitivního závěru z reflektované prožité zkušenosti.“*<sup>55</sup> Na základě shromážděné zkušenosti i zkušeností vnesených jak spoluúčastníky, tak i učitelem a na základě reflexe nastává učení, které se projeví onou rekonstrukcí „rámce zkušenosti“. Proběhne tak přestavba starého porozumění na výstavu nového – vytvoření „konceptu“.

Poslední fází je aplikace či testování nově získaných poznatků, dovedností, kompetencí, hypotéz apod. v praxi. *„Tímto užíváním se upevňuje nově získaná úroveň dovedností a schopností. Zde také nastává odrazový můstek pro nové učení, neboť na základě*

<sup>54</sup>Co je E – U – R. [online]. [cit. 2013-03-30]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur)

<sup>55</sup> CIHLÁŘOVÁ, Kristýna. *Animace kultury ve výchově a vzdělání: Diplomová práce*. Praha, 2011, str. 43

*stávající osobnostní úrovně se plánuje další intervence a posun.*“<sup>56</sup>

Doporučení k reflexi:

Velmi záleží na tom, jaký cíl si stanovíme pro danou vyučovací hodinu a s jakými otázkami budeme tento cíl naplňovat. Reflexe procesu učení se nemusí v každé hodině naplno projevovat, ovšem mějme ji na paměti a operativně se rozhodujeme, zda je cílem vyučovací hodiny a „*zda se k svému učení budou žáci v reflexi vracet*“.<sup>57</sup>

Reflexi vedeme ke stanoveným cílům, nutno ale upozornit na to, že cíle se během aktivit mohou měnit v závislosti na průběhu práce třídního kolektivu. Měli bychom dokázat vyhodnotit vzniklou situaci a případně cíle přizpůsobit podle potřeb žáků. Reflexe probíhá nejčastěji tak, že žákům klademe otevřené otázky. Volíme takové postupy vedení, které zapojí všechny žáky a zároveň podporují ty, kteří mají problémy se slovním vyjádřením - například škály, kresby, myšlenkové mapy, scénky, dotazníky. Věnujme ji potřebný čas, pokud se tak nestane či reflexe není dobře provedená, žákům i učitelům nemusí být zcela jasné, co doopravdy pochopili během vyučovací hodiny. Důležitý je i okamžik uvědomění žáků, že některým poznatkům stále ne přesně rozumí; kde si ještě není jisti a ujasňují si, co by měli příště dělat jinak.

Reflexe v metodickém semináři byla zapojena tehdy, pokud si cíl dané aktivity reflexi vyžadoval. Například v úvodu nebo při představení GRV jsem zařadila jako výukovou metodu diskusi, která nevyžaduje zpětné ohlednutí. Může ale nastat během programu neplánovaná situace (účastníci se pohádají, požádají o zařazení jiné aktivity atd.), ke které je vhodné se vracet. Záleží pak na zkušenostech lektora, zda a jakým způsobem reflexi do programu zapojí.

---

<sup>56</sup> CIHLÁŘOVÁ, Kristýna. *Animace kultury ve výchově a vzdělání: Diplomová práce*. Praha, 2011, sstr.44

<sup>57</sup> Co je E – U – R. [online]. [cit. 2013-03-30]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_)

## 5.6 Evaluace

GRV je součástí výchovně – vzdělávacího procesu, a proto je třeba jednotlivé semináře podrobovat evaluaci neboli zhodnocení do jaké míry jsme dosáhli stanoveného cíle. *„Součástí evaluace může být i odpověď na otázku, co bychom měli příště udělat stejně (jinak), abychom cíle dosáhli.“*<sup>58</sup>

Existují různé formy evaluace – dotazníky, škály, rozhovory s žáky nebo za pomoci rozhovoru s druhými lektory.

Evaluace semináře proběhne jak na samotném konci, kdy účastníci vyplní dotazník, tak po jeho skončení, kdy lektori písemně zhodnotí průběh jednotlivých aktivit ve vztahu k cíli aktivit i celého metodického semináře. Výstupy z dotazníků považují za velmi důležité, jelikož mohou sloužit k vylepšení stávajícího programu. Slouží také jako cenná zpětná vazba pro lektory a pro celou humanitární organizaci ADRA. Vzor dotazníku nalezneme na straně 74.

---

<sup>58</sup> SRB, Vladimír a Jakub ŠVEC. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007, str.19

## **6. Manuál Metodického semináře pro budoucí středoškolské učitele**

Strukturu manuálu tvoří úvodní strana, kde jsou popsány anotace cíle, výukové metody a následně jsou rozepsány jednotlivé aktivity, jejich časové dotace a potřebný materiál. Manuál je potřeba vnímat jako „živý organismus“, kdy na základě cílové skupiny na dané fakultě a průběhu semináře můžeme jednotlivé aktivity přizpůsobovat konkrétním požadavkům. Časová dotace čtyři hodiny byla stanovena na základě předchozích seminářů pro stávající učitele mateřských a základních škol, kdy účastníci z řady pracovních či jiných důvodů se nemohou zúčastnit delšího programu. Podle mého názoru záleží také na konkrétní domluvě mezi koordinátorkou ADRY a zodpovědnou osobou na dané fakultě, zda-li metodický seminář nebude vhodné zrealizovat v delší časové dotaci, což by bylo podle mého názoru velmi přínosné.

Na vysokých školách proběhlo během školního roku 2011/2012 pět metodických seminářů pro budoucí učitele na základních školách. Semináře byly vedeny podle manuálu pro stávající učitele na základních školách, které se však nejeví jako zcela vyhovující pro budoucí učitele. Metodické semináře nabízí ADRA fakultám zdarma, tudíž i tento seminář bude bez poplatku.

Rádi bychom v budoucnosti usilovali o dlouhodobou spolupráci na jednotlivých fakultách, kde by semináře probíhaly intenzivněji – jak ve vyšším počtu setkávání, tak v delší časové dotaci. Jelikož je tato vize otázkou několika následujících let, chceme za současného stavu níže popsaný metodický seminář fakultám nabízet k praktickému využití.

## Metodický seminář pro budoucí středoškolské učitele

<b>Cílová skupina:</b>	budoucí středoškolští učitelé
<b>Počet účastníků:</b>	10 – 15 (max. 20)
<b>Délka:</b>	4 hodiny
<b>Anotace:</b>	Metodický seminář je zaměřený na zapojení globálního rozvojového vzdělávání do výuky. Mapuje současný stav jeho postavení v rámci formálního a neformálního vzdělávání v České republice. Účastníci si prostřednictvím aktivity Banana Split vyzkouší postavení pěstitelů z rozvojového světa. Na základě článků o nedostatku pitné vody ve světě a o trestu smrti sestaví návrh vyučovací hodiny pro žáky středních škol.

### Cíle programu:

1. Účastníci se seznámí s pojmem globální rozvojové vzdělávání, s jeho cíli, tématy a vztahu k rámcovým vzdělávacím programům pro gymnaziální a odborné vzdělání a jeho povinných součástí.	2. Účastníci zažijí dvě aktivity, které se využívají při seminářích GRV a zhodnotí přínos do vlastní výuky. 3. Účastníci zažijí vybrané výukové metody. 4. Účastníci sestaví návrhy vyučovací hodiny a následně provedou jeho rozbor.
---	---

### Literatura

V příloze semináře. Na požádání můžeme účastníkům elektronicky rozeslat část odborné literatury v elektronické podobě.	<b>Použité výukové metody:</b> sběr dosavadní poznatků a asociací, diskuse, vysvětlování, volné psaní, pětílístek, metoda škály, práce s textem, kooperativní výuka, dotazník, soutěž, práce ve skupině, práce s obrázky, aktivizující metoda, trojúhelník, metoda heuristická, zpětná vazba, pěst
--	---

### Pomůcky:

Letáky ADRY, izolepa, jmenovky, fixy, papíry, flipy na RVP, materiály k Banana aktivitu, příslušné knihy a metodiky z ADRY. <u>K promítnutí:</u> příklady přístupů k MKV, neformální vzdělávání, powerpointová prezentace, manuál Fair trade.	<u>Vytištěné:</u> listy s metodami, listy s cíli, listy s E-U-R, články o vodě a lidských právech, orientační program, dotazníky <u>Handout:</u> k RVP, k neformálnímu vzdělávání, k přístupům MKV v zkrácené i plné verze, Národní strategie GRV, k výzkumu o globálním vzdělávání ve VB, k Fair trade.
--	---

10 min	<p><b>ÚVOD</b></p> <p><b>Cíl:</b> Účastníkům se představí lektoři metodického semináře. Účastníci se seznámí s cíli a organizačním pojetím metodického semináře. Účastníci se seznámí s činností humanitární organizace ADRA.</p> <p><b>Metoda:</b> vysvětlování</p> <p><b>Instrukce:</b> Řekneme všechny potřebné informace vedoucí k cílům. Zmíníme, že bychom společně rádi kriticky přistupovali ke GRV (jaké má výhody, úskalí apod.). Ukážeme orientační program semináře a rozdáme štítky, na které si účastníci napíšou své jméno. Nabídneme tykání.</p> <p><b>Reflexe:</b> Není třeba, záleží na lektorovi, zda má přínosné informace k úvodu.</p> <p><b>Evaluace:</b> Probíhá v poslední aktivitě a po skončení semináře.</p>	<p>Letáky ADRY izolepa jmenovky fixy vyvěsit orientační program</p>
10 min	<p><b>NAVOZENÍ ATMOSFÉRY</b></p> <p><b>Cíl I:</b> Účastníci zpracují očekávání a obavy od semináře. S účastníky si ujasníme, jaké zkušenosti mají s GRV.</p> <p><b>Metoda:</b> sběr dosavadní poznatků</p> <p><b>Instrukce:</b> Zeptáme se účastníků, jaká očekávání od semináře mají (co by se chtěli dozvědět, naučit, zažít). Jednotlivé podněty heslovitě zapisujeme na tabuli. Následně se zeptáme, jaké obavy (čeho by se chtěli vyvarovat, o čem by se nechtěli mluvit) mají ze semináře a také je zapisujeme na tabuli. Během <b>akce</b> probíhá diskuse, kdy se vyjadřujeme k jednotlivým podnětům, probíhá „nastavení kontraktu“ (přestávky, hlubší zaměření na určitá témata apod.)</p> <p>Z informací můžeme vyvodit, jaké znalosti či zkušenosti účastníci s GRV mají, případně se doptáme. Slouží to hlavně k tomu, abychom věděli na jaké míře obecnosti / konkrétnosti se budeme během semináře pohybovat.</p> <p><b>Evaluace:</b> Probíhá v poslední aktivitě a po skončení semináře.</p>	
10 min	<p><b>ŽIVÁ MAPA</b></p> <p><b>Cíl I:</b> Účastníci zažijí „icebreakovou aktivitu“ sloužící k uvolnění atmosféry ve skupině. Účastníci zhodnotí zařazení této aktivity to výuky.</p> <p><b>Metoda:</b> aktivizující</p> <p><b>Instrukce:</b> Položíme otázku: Do jaké země byste se chtěli v životě podívat? Následně se účastníci rozmístí ve vymezeném prostoru tak, jak je daná země lokalizovaná na mapě světa. Po rozmístění se zeptáme z jakého důvodu by se do dané země chtěli podívat. Položíme druhou otázku: Do jaké země byste se nechtěli podívat? Opakujeme předchozí proces.</p>	

	<p><b>Reflexe:</b> Pokud se důvody budou týkat především vnějších znaků kultury (jazyk, národní jídlo apod.). můžeme je zmínit v diskusi o přístupech k MKV v prezentaci GRV. <i>Záleží na konkrétní situaci na semináři.</i></p> <p><b>Reflexe II:</b> Co bylo cílem aktivity? Kam by se dala do výuky zařadit a z jakého důvodu?</p> <p><b>Evaluace:</b> Probíhá v poslední aktivitě a po skončení semináře.</p>	
35 min	<p><b>PŘEDSTAVENÍ GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ</b></p> <p><b>Cíl:</b> Účastníci se dozvědí a zhodnotí základní informace o globálním rozvojovém vzdělávání. Účastníci rozpoznají základní charakteristiky kulturně-standardního a transkulturního přístupu.</p> <p><b>Metoda:</b> diskuse během přednášky, vysvětlení, práce s obrázky</p> <p><b>Instrukce:</b> Procházíme si s účastníky jednotlivé snímky, diskutujeme u nich a přinášíme vlastní poznatky. Po vysvětlení kulturně-standardního a transkulturního přístupu ukážeme příklady aktivit vycházejících z těchto přístupů, kdy se zaměříme na jejich charakterické znaky.</p> <p><b>Evaluace:</b> Probíhá v poslední aktivitě a po skončení semináře.</p>	prezentace příklady přístupů k MKV k promítnutí handout
15 min	<p><b>CÍLE A TÉMATA GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ</b></p> <p><b>Cíl I:</b> Účastníci se seznámí s cíli GRV a zhodnotí jejich přínos ve výuce.</p> <p><b>Metoda:</b> práce ve skupině, soutěž, diskuse</p> <p><b>Instrukce:</b> Rozdělíme účastníky do tří až čtyř skupin, kdy každá z nich bude mít za úkol přiřadit jednotlivé cíle GRV buď k postojové, dovednostní nebo kognitivní doméně. Pokud je atmosféra ve skupině uvolněná, můžeme úkol zadat jako soutěž - jaká skupina bude mít cíle nejrychleji správně seřazené. Následně necháme čas na prostudování jednotlivých cílů.</p> <p><b>Reflexe:</b> Jaké cíle považujete za nejdůležitější a proč? Které naopak vnímáte jako obtížně dosažitelné a z jakého důvodu? Potřebujete nějaký cíl blíže vysvětlit?</p> <p><b>Cíl II:</b> Účastníci zhodnotí témata globálního rozvojového vzdělávání ve vztahu k vlastním zájmům a případnému zařazení do výuky.</p> <p><b>Metoda:</b> sběr dosavadní poznatků a asociací, diskuse.</p> <p><b>Instrukce:</b> Přes metodu sběru dosavadních poznatků s účastníky určíme, jaká témata GRV znají. Doplníme ta, která nezazněla. V rámci diskuse se zaměříme na to, jaká témata jsou pro účastníky blízká, která by chtěli nebo nechťeli zařadit do výuky a z jakého důvodu. Přinášíme vlastní zkušenosti s globálně rozvojovými tématy.</p> <p><b>Evaluace:</b> Probíhá v poslední aktivitě a po skončení semináře.</p>	nastříhané lístky s cíli vytisknutý list s tématy fixy handout



15 min	<p><b>GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ A RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY PRO GYMNAZIÁLNÍ A ODBORNÉ VZDĚLÁNÍ</b></p> <p><b>Cíl:</b> Účastníky informujeme o propojení globálního rozvojového vzdělávání s rámcově vzdělávacími programy pro gymnaziální a odborné vzdělání.</p> <p><b>Metoda:</b> vysvětlování, diskuse</p> <p><b>Instrukce:</b> Na předem vytvořeném flipchartu, zavěšeného na stěně, postupně <i>odkrýváme</i> a komentujeme jednotlivé povinné součásti RVP G. Pokud si to účastníci žádají, nejdříve je krátce a obecně popíšeme a pak se zaměříme na jejich vztah k GRV. Stejným způsobem okomentujeme RVP pro odborné vzdělání</p> <p><b>Reflexe:</b> Jak hodnotíte ukotvení GRV v RVP? Jakou povinnou součást RVP vnímáte jako stěžejní a z jakého důvodu? Jaká vnímáte úskalí RVP ve vztahu k GRV?</p> <p><b>Evaluace:</b> Probíhá v poslední aktivitě a po skončení semináře.</p>	flipy s RVP G a pro RVP SOV handout
15 min	<p><b>Přestávka, ukázka materiálů</b></p> <p><i>Na určité místo připravíme knihy a metodické příručky. Pokud účastníci budou chtít zaslat metodické příručky v elektronické podobě, mohou napsat svoji e-mailovou adresu na připravený formulář. Na začátku dalšího bloku se můžeme zeptat, zda účastníci mají ke knihám a metodickým příručkám otázku či připomínku.</i></p>	Knihy, metodické příručky Formulář s kontakty
10 min	<p><b>NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO FORMA PŘÍPRAVY NA VÝUKU</b></p> <p><b>Cíle:</b> Účastníky seznámíme s neziskovými organizacemi v ČR a jejich projekty zaměřené na neformální vzdělávání (budoucích) učitelů v GRV.</p> <p><b>Metody:</b> vysvětlování, diskuse</p> <p><b>Instrukce:</b> Promítneme osnovu s NNO a jejich projekty a okomentujeme. Probíhá volně diskuse a zjišťujeme zkušenosti účastníků.</p> <p><b>Evaluace</b> Probíhá v poslední aktivitě a po skončení semináře.</p>	osnova k promítnutí handout
35 min	<p><b>AKTIVITA BANANA SPLIT</b></p> <p><b>Cíle:</b> Účastníci zažijí aktivitu používanou v rámci seminářů pro studenty SŠ. Účastníci provedou rozbor aktivity a zhodnotí její přínos do vlastní výuky.</p> <p><b>Metody, Instrukce a Reflexe aktivity:</b> V příloze semináře. <i>V textu diplomové práce na straně 69.</i></p> <p><b>Reflexe II:</b> Nyní ukažme na prstech jedné ruky tolik prstů, na kolik se vám uskutečnění aktivity zdá vhodná k výuce o fair trade. Jeden prst znamená: Super, tato aktivita je bomba! Pět prstů: Tuto aktivitu nikdy, ale opravdu nikdy, nechci zařadit.</p>	rozřazovací kartičky hrací karty s pracovními pozicemi tabulka s cenami obrázky stanovišť Instrukce handout o fair trade pravidla aktivity

	<p>Následně se ptáme: Jaké klady a zápory má tato aktivita ve výuce?  Co bylo cílem aktivity?  Jaké metody byly použity?  Do jakého předmětu či průřezového tématu by se tematika fair trade mohla objevit?  Podle potřeb můžeme ukázat manuál ADY o fair trade pro střední školy a kriticky zhodnotit dramaturgii programu.  <b>Evaluate:</b> Probíhá v poslední aktivitě a po skončení semináře.</p>	
20 min	<p><b>MODEL E-U-R</b></p> <p><b>Cíl:</b>  Účastníkům poskytneme základní informace o výukovém modelu E-U-R.</p> <p><b>Metoda:</b> kooperativní výuka</p> <p><b>Instrukce:</b> Uvedeme, z jakého důvodu se účastníci budou zabývat modelem E-U-R. V první fázi účastníky rozdělíme do trojic podle písmenek E, U a R tak, aby v každé skupině byl zástupce jednoho písmena. Každá trojice se posadí dohromady. Rozdáme jednotlivé texty k přečtení (“účastníku E“ informace o fázi evokace, “účastníku U“ o fázi uvědomění a “účastníku R“ o fázi reflexe). Text si ve skupině nemají navzájem ukazovat. Účastníky vyzveme, aby se zamysleli nad tím, jaké výukové metody byly použity pro jednotlivé fáze v předchozí aktivitě Banana Split.</p> <p>V druhé fázi po přečtení textu všem sdělíme, že nyní “E“ vlastními slovy sdělí skupině to, co se dozvěděl o fázi evokace, pak následuje “U“, po něm “R“. Účastníky se svých kolegů mohou doptát.</p> <p><b>Reflexe:</b>  Jaké otázky k tomuto modelu máte?  Zdá se vám tento model přínosný pro plánování výuky?  Předchozí aktivita byla vytvořena podle tohoto výukového modelu. Jaká výukové metody tvořila fázi evokace? Jaké výukové metody tvořily fázi uvědomění? Jaká výuková metoda byla pro reflexi zvolena?  <b>Evaluate:</b> Probíhá v poslední aktivitě a po skončení semináře.</p>	vytištěné texty o E -U- R handout
15 min	Přestávka	
60 min	<p><b>WORKSHOP: NÁVRH VYUČOVACÍ HODINY</b></p> <p><b>Cíl:</b>  Účastníci vytvoří návrh vyučovací hodiny na téma z globálního rozvojového vzdělávání a následně provedou jeho rozbor.  Účastníci se informují o nejčastěji používaných metodách GRV.</p> <p><b>Metoda:</b> práce s textem, diskuse v malých skupinách, skupinová výuka</p> <p><b>Instrukce:</b> V příloze semináře. <i>V diplomové práci na straně 73.</i></p> <p><b>Reflexe II:</b> Co byste potřebovali k tomu, abyste dosáhli úspěšného začlenění tématu do výuky?  Poskytl vám tento workshop potřebné informace? Jaké?  Pokud informace zde získané nebyly dostatečné, jaké další byste uvítali?  <b>Evaluate:</b> Probíhá v poslední aktivitě a po skončení semináře.</p>	Zásobník metod používaný v OSV kritické listy RVP G vytisknuté články papíry fixy vytištěné instrukce

20 min	<p><b>ZÁVĚR</b></p> <p><b>Cíl:</b> Účastníci zhodnotí přínos proběhlého semináře. Účastníci zažijí metody vhodné k reflexi či evaluaci ve výuce.</p> <p><b>Metody:</b> volné psaní, trojúhelník, pětilístek, diskuse, dotazník, kolečko se zpětnou vazbou</p> <p><b>Instrukce:</b> Dáme prostor pro doplňující otázky. Popřípadě se vrátíme k zapsaným očekáváním a obavám a informace doplníme. Všechny účastníků se zeptáme, co si z programu odnáší, případně mohou poskytnout zpětnou vazbu k vedení semináře a jeho obsahu. Vyzveme účastníky, aby si vybrali ze tří metod <b>reflexe</b> a vyplnili je. Výukové metody popíšeme a zdůrazníme, že záleží na nich, zda výsledek budou prezentovat před skupinou. Můžeme také zhodnotit jejich využití pro výuku.</p> <p><b>Evaluace:</b> Účastníkům rozdáme dotazník k vyplnění.</p>	předkreslený trojúhelník pětilístek dotazníky handout s výukovými metodami
-----------	--	--

## **6.1 Materiály k metodickému semináři**

Manuál k semináři tvoří jednu ze tří důležitých součástí přípravy lektora na metodický seminář. Druhou součástí tvoří tzn. handouty, základní odborné informace k dané aktivitě sloužící k orientaci v dané problematice. Jednotlivé handouty byly vytvořeny z informací z teoretické části diplomové práce, a tak je nebudu znova popisovat a pouze se na ně v textu odkáži. Informace o pojmu Fair Trade je uveden v příloze na straně **xx**. Třetí součástí tvoří podklady k jednotlivým aktivitám, z nichž některé jsou určeny k promítnutí během semináře a další k vytištění a následné práci ve skupinách.

### **1) Představení globálního rozvojového vzdělávání**

Kromě powerpointové prezentace a příkladů aktivit jsou dispozici handouty ke Strategii a k přístupům k multikulturní výchově. Informace o britském výzkumu týkajícího se globálního vzdělávání jsou uvedeny v příloze na straně 96.

Osnova jednotlivých snímků:

1. Různá pojmenování GRV
2. Definice
3. GRV stojí na principech
4. Národní strategie GRV 2011 – 2015
5. Tři klíčová poslání GRV
6. Výsledky britského výzkumu
7. Kulturně-standardní přístup
8. Transkulturní přístup

## 2) Příklady aktivit kulturně-standardního a transkulturního přístupu

Popisy aktivit byly částečně zkráceny. U každé aktivity jsem uvedla zdroj, kde také můžeme najít celý její popis.

### *Kulturně-standardní přístup*

#### **Barevný život v multikulturním světě**

Příspěvek nabízí učitelům ukázky aktivit, při kterých se žáci mohou lépe poznat. Jedná se o hry a aktivity nejen za účelem poznávání se, ale především za účelem odstranění negativních postojů ke spolužákům jiného etnického původu.<sup>59</sup>

#### **Romové a Vietnamci - dvě nejpočetnější menšiny žijící u nás**

##### *Romové*

Podívej se na tyto obrázky a napiš na papír, jak se podle tebe dívky na obrázcích cítí. Jsou smutné, nebo naopak veselé? Čeho si všimneš na první pohled? Chtěl/a bys jim pomoci? Jak?



*Úvaha:* „Jak bych se cítil/a, kdybych byl/a Rom. Ovlivnilo by to nějak můj život?“

*Úvaha pro žáky romského či vietnamského původu:* „Jak se cítím jako Rom/Vietnamec.“

##### *Vietnamci - čím se od nás odlišují a co je pro ně typické*

Vylušti osmisměrku a vyluštěná slova doplň do textu.

Novoročním stromem je ve Vietnamu kvetoucí b.....ň, která je symbolem nesmrtelnosti a dlouhověkosti. Vietnam má 82,5 miliónů o.....l. Byl kolonií F.....e a od roku 1975 je nezávislým s.....m. Průmysl je zde zaměřen především na t.....l, obuv a elektroniku. Vietnamci mají spoustu pro nás neobvyklých t..... c. Např. nám nebudou hledět přímo do o.í, tím nám vyjadřují pokoru. Na přivítání nám podají obě r.....e. A nikdy před námi nebudou s.....t do kapesníku. Když se ale pustíme s Vietnamci do jídla, můžeme zaslechnout občasné m.....í. Celkově jsou ale velice zdvořilí a c.....ě. Ve škole se chovají u.....ě a snaží se dosahovat co nejlepších v.....ů.

<sup>59</sup> Barevný život v multikulturním světě. [online]. [cit. 2013-03-27]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/GVNC/1861/BAREVNY-ZIVOT-V-MULTIKULTURNIM-SVETE.html/>

### **Zaměření se na vnější znaky kultury**

- \* JAK VYPADAJÍ (barva pleti, oči, postava atd.)<sup>60</sup>
- \* KDE A JAK ŽIJÍ (teplo - zima, moře - hory - poušť - džungle atd.)
- \* TYPICKÉ OBLEČENÍ A JÍDLO
- \* ZVÍŘATA A ZEMĚDĚLSTVÍ
- \* TYPICKÉ VÝROBKY
- \* JAZYK A PÍSMO
- \* NÁBOŽENSTVÍ
- \* ZÁBAVA (hudba, sport, oslavy)

### **„Rozpoznávání Asiátů“**

Cíl: Pomocí fotografií lidí různých asijských národů seznámit žáky se základními charakteristickými rysy asijských tváří a tradičním oblečením.

Žáci zkusí přiřadit ke každé fotografii jednu z pěti daných národností.<sup>61</sup>



**Obrázek 2 Rozpoznej lidi různých asijských národů.<sup>62</sup>**

<sup>60</sup> Z manuálu Pestrobarevný svět pro žáky základní škol, ADRA, 2012.

<sup>61</sup> Interkulturní dílna Vietnam. [online]. [cit. 2013-03-29]. Dostupné z: [http://www.mkc.cz/uploaded/otevrena\\_skola/ikd\\_vietnam.pdf](http://www.mkc.cz/uploaded/otevrena_skola/ikd_vietnam.pdf)

<sup>62</sup> Fotka použita se svolením Kihyun Kim.

## ***Transkulturní přístup***

### **Ženy odjinud**

*Cíl:* Získání představy o životních zkušenostech migrantů.<sup>63</sup>

*Pomůcka:* FRÝBOVÁ, Pavla. *Ženy odjinud*. Nakladatelství Lidové noviny, 2009.

#### **Popis v krocích**

Knížka *Ženy odjinud* obsahuje biografické příběhy deseti žen. Rozdělte třídu tak, aby vždy několik žáků nebo studentů dostalo za úkol přečíst si do příští hodiny jeden z těchto příběhů. V další hodině rozdělte žáky do skupinek tak, aby v každé skupině jeden žák reprezentoval jeden příběh z knihy. Požádejte žáky, aby si každý připravil cedulku se jménem ženy, kterou reprezentuje, a několik základních údajů o této postavě, které sám považuje za důležité. Požádejte žáky, aby nejprve představili krátce svoji postavu a pak srovnávali příběhy jednotlivých žen z hlediska:

- Důvodu, proč se přistěhovaly do České republiky.
- Profese, kterou dělají.
- Toho, co mají v životě rády a co je rozčiluje.
- Základních hodnot, které vyznávají atd.

### **Vánoce stokrát jinak**

Tato aktivita vede ke zkoumání rozdílných přístupů k Vánocům i ke srovnání dnešní podoby svátku s jeho původním smyslem vycházejícím z biblického příběhu.<sup>64</sup>

*Cíl* – uvědomění si rozmanitosti způsobů oslav Vánoc a jejich porovnání s biblickým textem.

- Nechte žáky napsat na kousek papírku to, jak se doma slavily Vánoce a jaký příběh se k nim pojil. Rozdělte žáky do skupinek a pozvěte je, ať si vánoční příběhy vzájemně převyprávějí a připojí rituály a symboliku, které mají spojené se slavením Vánoc doma. Úkolem je, aby hledali podobnosti a rozdíly mezi způsobem slavení Vánoc.
- Prezentace. Poté diskutujte s celou třídou, jaké aspekty by rádi zachovali, až budou jednou Vánoce slavit s vlastními dětmi.
- Přečtěte žákům biblický text z evangelia podle Lukáše. Debatujte s žáky o tom, v jakých aspektech se liší příběh, který slychali doma, od biblického textu.

---

<sup>63</sup> Ženy od jinud, [online]. [cit. 2013-04-01]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/8797/AKTIVITA-ZENY-ODJINUD.html/>

<sup>64</sup> Vánoce stokrát jinak. [online]. [cit. 2013-04-01]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/9345/AKTIVITA-VANOCE-STOKRAT-JINAK.html/>

### **Kouknu a vidím, ne? Aneb kdo je tu Stereotýpek?**

Cíle: Žáci si vyzkoušejí, jak se formují úsudky na základě prvního dojmu a zamyslí se nad problematikou prvního dojmu – haló efektu. Žáci se seznámí s pojmy první dojem, haló efekt a stereotyp.<sup>65</sup>

Úkol: Najděte v komiksovém příběhu příklad(y) těchto jevů: První dojem, haló efekt, stereotyp, kulturní rozdíly.



**Obrázek 3 Stereotýpek v nás - komiks.**

*Ema právě přijela do Písku, kde ji Pospíšilovi (matka, otec a Stela) vyzvedli na nádraží. První setkání je trochu rozpačité, všichni se na sebe usmívají.*

*Stela není Emě na první pohled moc sympatická. Má na sobě tak krátkou minisukni a tílko, to by si Ema nikdy na sebe nezvala. To asi bude docela nevychovaná.*

<sup>65</sup> Cyklus interkulturních dělen[online]. [cit. 2013-04-01]. Dostupné z: [http://stereotýpek.mkc.cz/ckfinder/userfiles/files/IKD\\_final.pdf](http://stereotýpek.mkc.cz/ckfinder/userfiles/files/IKD_final.pdf).  
Obrázek nalezneme na stejném odkazu na straně 20.

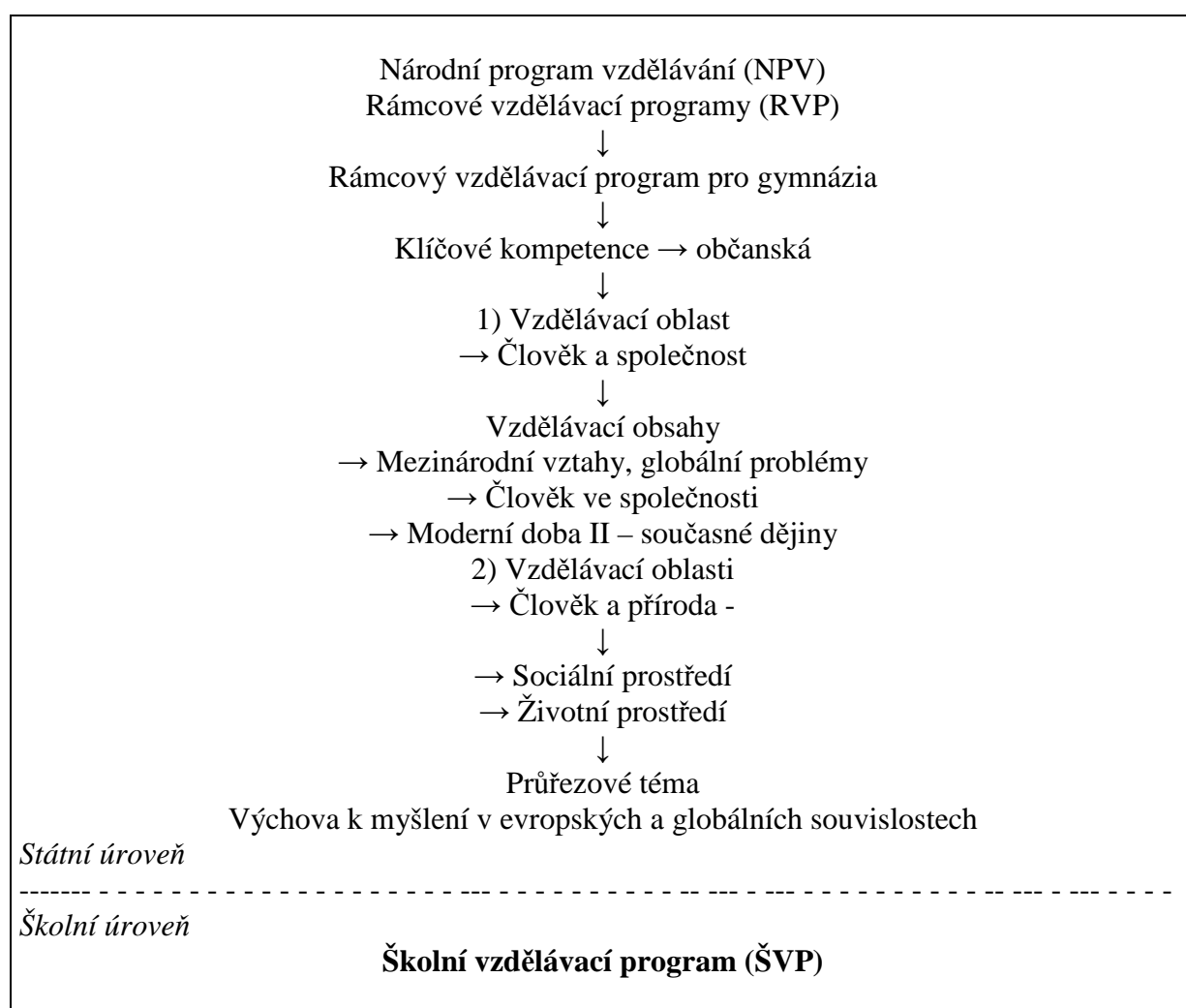


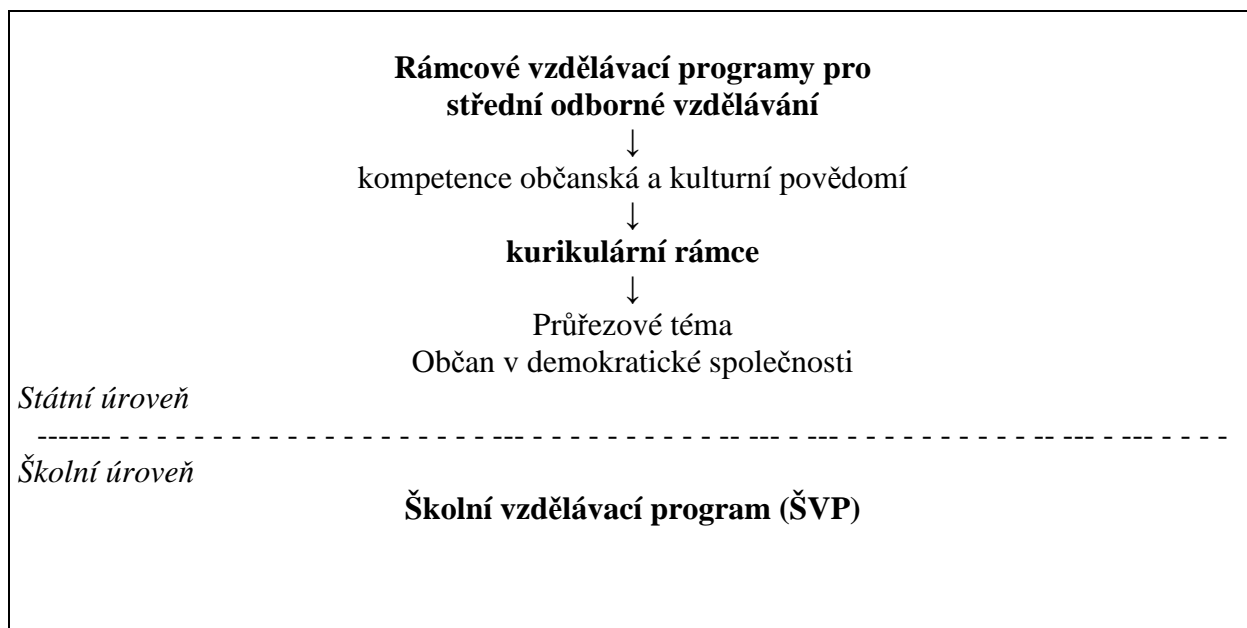
### 3) Cíle a témata globálního rozvojového vzdělávání

K oběma aktivitám je vytvořen handout, k aktivitě zabývajícím se cíli GRV je vytvořen dokument k tisku.

### 4) Globální rozvojové vzdělávání a rámcové vzdělávací programy pro gymnaziální a střední odborné vzdělání

Níže uvedené informace má lektor ve formátu pdf, z nichž následně vytvoří dva plakáty – jeden pro RVP G a druhý pro RVP SOV. Podle handoutu, který je vytvořený ze třetí kapitoly diplomové práce, komentujeme jednotlivé povinné součásti RVP.





### 5) Neformální vzdělávání jako forma přípravy na výuku

K semináři jsou dispozici jak informace k jednotlivým NNO, tak níže uvedenou osnovu ve formátu pdf, kterou promítají. Záleží na lektorech, zda tuto osnovu využijí nebo si ji upraví podle svých pracovních zkušeností.

ROZVOJOVÉ VEČERY v ARPOKU  
[www.arpok.cz](http://www.arpok.cz)

KURZ Kritického myšlení a globální témata v NaZemi  
[www.nazemi.cz](http://www.nazemi.cz)

program VARIANTY od ČLOVĚKA V TÍSNI  
[www.varianty.cz](http://www.varianty.cz)

Semináře pro pedagogy o Tiberu a Barmě v M.O.S.T.  
[www.tibet-barma.cz](http://www.tibet-barma.cz)

WORKCAMPY  
EVROPSKÁ DOBROVOLNÁ SLUŽBA  
GLEN

Vysílající organizace: INEX-SDA  
[www.inexsda.cz](http://www.inexsda.cz)

## 5) Banana Split

Aktivita Banana Split je součástí programu pro střední školy Fair trade neboli spravedlivý obchod, který trvá 90 minut. S účastníky semináře můžeme po skončení této aktivity kriticky zhodnotit vytvořený manuál k tomuto programu.<sup>66</sup> K původní verzi aktivity<sup>67</sup> jsem doplnila konkrétní cíle programu, povinné součásti RVP, reflexi ke zhodnocení přínosu do vlastní budoucí výuky a zvýraznila jsem jednotlivé fáze modelu E-U-R. Tabulky s cenami a hrací karty jsou uvedeny v příloze na straně 105.

### **Cíl:**

Účastníci si uvědomí, jaký zastávají postoj ke značce fair trade.

Účastníci se prostřednictvím aktivity dozvědí, jak funguje volný a „férový“ obchod.

**Metody:** sběr asociací, skupinová práce, práce s textem, diskuse, metoda heuristická, prostorová škála.

### **Vyučovací předmět:**

Občanský a společenskovední základ, Ekonomie, Matematika a její aplikace.

### **Klíčové kompetence:**

Gymnaziální vzdělávání: kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci občanskou a kompetenci k podnikavosti

Střední odborné vzdělávání: kompetence k řešení problému, komunikativní kompetence, občanské kompetence a kulturní povědomí, kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám, matematické kompetence.

### **Průřezová témata:**

Gymnaziální vzdělání:

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Enviromentální výchova, Osobnostní a sociální výchova.

Odborné vzdělání: Občan v demokratické společnosti, Člověk a životní prostředí.

### **Instrukce:**

#### Evokace:

Účastníci se staví v rozmezí jednoho či druhého konce třídy (metoda škály) podle toho, jak odpovídají na jednotlivé otázky:

Jak často pijeme černý čaj? Lektor odpoví: Na světě se každou vteřinu vypije 70 000 šálků.

Jak často pijeme kávu? Lektor odpoví: Na světě se denně vypije 1,4 miliardy šálků kávy.

Jak často jíme banány? Lektor odpoví: Každý rok se jich do EU doveze více než 5 milionů tun.

---

<sup>66</sup> V diplomové práci manuál neuvádím, jelikož slouží pro interní potřeby ADRY.

<sup>67</sup> Poupraveno z manuálu o fair trade pro žáky středních škol, ADRA, 2013.

Závěr, který propojí další aktivitu: Viděli jsme, že tyto komodity mohou být produkty každodenní spotřeby. Co o obchodu s těmito produkty víme? Zastavíme se u obchodu s banány. Když se řekne fair trade, co vás k tomu napadá? Víte jaký je rozdíl mezi volným a „férovým“ obchodem? Případně doplníme nezbytné informace a sdělíme cíl nacházející aktivity.

Po úvodní diskusi položíme otázky typu:

Kolik podle Vás stojí jeden banán? Kolik skupin lidí si myslíte, že je zaangažováno ve výrobním řetězci? S účastníky stanovíme průměrnou cenu banánu na pět korun a v rámci výroby je zaangažováno pět skupin osob: pracovník na plantáži, vlastník plantáže, vývozce (lodní doprava), dovozce, obchody a supermarkety (prodejce).

### Uvědomění

Za pomoci kartiček s názvy pracovních pozic se vytvoří pět skupin, kdy každá z nich dostane kartičku s popisem jejich práce. Každá skupina se má dohodnout jakou částku z pěti korun si právě oni zaslouží. Po pěti minutách zapíšeme odpovědi do předem připravené tabulky na flipchart nebo tabuli a zároveň požádáme účastníky, aby nám svou odpověď zdůvodnili.

Dále sečteme nahlas, kolik by nyní banán stál. Pravděpodobně zjistíme, že to bude více než pět korun. Pokud se tak stane, skupina bude mít 3 minuty na to, aby částku upravila. Poté probíhá druhé kolo a následné zapsání do tabulky. Jestliže částka bude opět vyšší než pět korun, požádáme zástupce skupin (třetí kolo), aby začali jednat s ostatními o tom, kdo kolik z oné částky dostane. Na celý proces necháme 5 minut.

V tabulce upravíme částku podle toho, na čem se účastníci shodnou.

Dále do tabulky zapíšeme, jaké je opravdové rozdělení peněz (fair trade cena).

Do finálního řádku v tabulce zapíšeme údaje o tom, kolik by každý z nich dostal, kdyby banán pocházel z fair trade výroby.

### Reflexe

Překvapily vás některé informace?

Byli byste ochotni platit za banán více, pokud byste měli záruku, že farmář dostal férově zapláceno?

Jaký zastáváte názor k problematice fair trade?

Z jakého důvodu (ne)kupujete tyto výrobky?

## 6) Model E-U-R

Tento model, pod jehož zkratkou se skrývají pojmy evokace, uvědomění si významu informací a reflexe, je jednou z metod plánování výuky, který umožní získat vhled do toho jak a z jakého důvodu řadit vyučovací metody, aby byl co nejefektivnější proces žákova učení.

Stejně jako didaktický cyklus CMIARE se odklání od transmisivního pojetí vyučování ke konstruktivistickému modelu učení. Poskytuje skrze učební činnosti řadu příležitostí k rozvoji klíčových kompetencí a zaměřuje se na aktivizaci žáka.

Model tedy není metodou výuky, nýbrž jednotlivé fáze jsou výukovými metodami naplňovány. U nás se rozšířil především díky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Můžeme se setkat i s pojmem třífázový model učení a je široce využíván vzdělávacími organizacemi nejen při přípravě seminářů GRV.

Na semináři máme k dispozici vytištěné jednotlivé fáze, které účastníkům rozdáme a nadále pokračujeme podle instrukcí. Výše zmíněný úvod můžeme použít při zadávání instrukcí.

### Evokace

Evokace je první fáze procesu učení, kdy si žák samostatně vybavuje a strukturuje to, co o předloženém tématu ví, co se jen domnívá jaké k němu má otázky. *Žák si uvědomí nakolik dané téma zná a z chaotických podvědomých znalostí sestaví vlastní vědomostní strukturu probíraného tématu (prekoncept), do níž může následně vřadit nová fakta.*<sup>68</sup>

Základem pro nový příjem informací se stává soustava předchozí znalostí, na které lze promyšleně napojovat znalosti nové. Učitel prostřednictvím předem připravených otázek vztahujících se k cíli probíraného tématu pomáhá žákovi rekonstruovat již nabyté znalosti a tím přispívá k rozšíření základny vědomostí a možnosti aktivně přijmout nová fakta. Pokud žák bude aktivně zapojen do procesu učení, budou schopen lépe porozumět výkladu, trvale z něj čerpat a stavět se k němu kriticky. Aktivní zapojení znamená, že žák uvažuje samostatně a užívá vlastního úsudku k vyjádření svých myšlenek. Tímto způsobem si žák ujasňuje, na jaké úrovni je jeho znalost tématu. Za tohoto přispění může pak efektivněji zabudovávat do již existujících struktur nové poznatky, protože bude lépe rozumět celému kontextu.

Vytváření trvalého porozumění je procesem vřazování nového do již existujících

---

<sup>68</sup> KRÜGER, Květa, Jana KARGEROVÁ a Kateřina SRBOVÁ. *Kurz učebních dovedností: Kurz osobností a sociální výchovy pro žáky 1. stupně ZŠ*. Praha, 2007, str. 10

(vědomostní či názorové) struktury, je důležité vzbudit vnitřní motivaci žáka řešit předložený problém, tedy učit se. Vnitřní motivace je předpokladem, aby žák byl aktivně zapojen do toho, co právě vytváří a byl si vědom smyslu své práce - svého učení.

Příklad výukových metod: Práce se shromážděným materiálem (z brainstormingu), práce s textem, práce s filmem, hraní rolí.

### **Uvědomění si významu nové informace**

V druhé fázi je důležitým úkolem udržet zájem žáka vyvolaný ve fázi evokace, kdy se žáci setkávají s novými informacemi prostřednictvím různých výukových metod. Žáci se učí nové informace samostatně přijímat a aktivně zpracovávat, a tak podporujeme jejich motivaci k objevování nových zkušeností. Dochází zde ke konfrontaci se stávajícími poznatky a tím k potvrzování nebo naopak k vyvrácení původních hypotéz, které jsme v první fázi evokovali (moment uvědomění si významu získané informace). Velkého významu nabývá možnost konfrontovat vlastní chápání probírané látky s tím, jak mu rozumějí druzí. Učitel v této fázi má na žáky nejmenší vliv, velká část zodpovědnosti tedy leží na nich samotných.

### **Reflexe**

Širší vymezení reflexe bylo popsáno v kapitole o didaktickém cyklu CMIARE. Zde prezentuji text, se kterým pracují budoucí učitelé na semináře. Pokud si účastníci vyžádají širší vymezení reflexe, můžeme popsat Kolbův cyklus učení.

Reflexe (zpětné ohlédnutí) se týká cílů učení věcnému obsahu: *o čem jsme se učili, co jsme měli pochopit nebo ovládnout* a procesu učení: *jak jsem se učil*.

Při reflexi věcnému obsahu si žáci dělají v hlavě nový pořádek v tom, o čem se učili. Na rozdíl od jednotného shrnutí učitelem nebo jedním chytrým žákem se v reflexi dbá na to, aby učitel nechal každého žáka formulovat si závěrečné pochopení po svém. Při reflexi procesu učení si žák ujasňuje postupy učení a myšlení, kterými se dostával k novým informacím a novému pochopení, a ujasňuje si, co by měl příště dělat jinak. Je důležité, že formulace poznatků žáky v reflexi nejenom zazníají, ale že žáci jejich znění hledají; vytváří.

Příklad výukových metod: Pohled na výsledek práce, pětílístek, diskuse, volné psaní, odpovědi na připravené otázky, škály.

## 7) WORKSHOP – Návrh vyučovací hodiny

### Cíl:

Účastníci vytvoří návrh vyučovací hodiny na téma z globálního rozvojového vzdělávání a následně provedou jeho rozbor.

Účastníci se informují o nejčastěji používaných metodách GRV.

**Metoda:** práce s textem, diskuse v malých skupinách, skupinová výuka

### Instrukce:

Účastníci se rozdělí do dvou skupin, z nichž každá bude mít za úkol vytvořit návrh vyučovací hodiny v rozsahu 45 minut a zpracovat dané téma podle níže uvedené osnovy. Na přípravu budou mít 35 minut, celkový čas na workshop je jedna hodina. Skupiny dostanou popis výukových metod používaných v GRV, ze kterých pak mohou vybírat při tvorbě návrhu vyučovací hodiny. Můžeme doporučit, aby zkusili postavit hodinu podle modelu E – U – R. Po skončení času, první skupina přednese daný návrh a ostatní se k tomu mohou vyjádřit.

První skupina dostane články týkající se třetího článku ze Všeobecné deklarace lidských práv: Každý má právo na život, svobodu a osobní bezpečnost. Druhá skupina dostane články týkající se nedostatku pitné vody. Články jsou uvedené v příloze diplomové práce na straně 87.

Pokud bude potřeba účastníky rozdělit do více skupin, není problém zadat dvěma skupinám stejné téma, které pak následně mohou porovnat.

### OSNOVA

Téma vyučovací hodiny:

Cíle vyučovací hodiny:

Zařazení do kurikula:

Cílová skupina:

Popis vyučovací hodiny:

Zařazení do kurikula záleží, jak by se vyučovací hodina postavila, pokud se například využijí do vyučovací hodiny i články z internetu, bude se téma dotýkat i mediální výchovy, zde je ukázán nejpravděpodobnější nástin.

Lidská práva: Občanský a společenskovední základ – vzdělávací obsah Úvod filozofie a regionalistiky a Občan ve státě. PT: VMEGS, Občan v demokratické společnosti.

Voda: Geologie - vzdělávací obsah: Voda; Občanský a společenskovední základ – vzdělávací obsah: Mezinárodní vztahy a globální svět; Geografie – vzdělávací obsah: Přírodní prostředí.

**Průřezové témata:** VMEGS, Enviromentální výchova, Občan v demokratické společnosti

### **Reflexe k návrhu vyučovací hodiny:**

S jakými problémy jste se potýkali při plánování vyučovací hodiny?

Co šlo nejlépe? Co vás vedlo k tomu, že jste zařadili .... ?

Zdají se vám předkládané téma články vhodné pro studenty SŠ?

### **8) Závěr**

K dispozici je handout s výukovými metodami k reflexi programu, které jsou uvedeny na straně 44 této práce. Rozdáme dotazník metodického semináře pro budoucí středoškolské učitele v oblasti globálního rozvojového vzdělávání. Dotazník je uveden níže.

#### Dotazník metodického semináře pro budoucí středoškolské učitele v oblasti globálního rozvojového vzdělávání

Místo a datum konání semináře:

Lektoři:

Rádi bychom Vás požádali o ohodnocení semináře o globálním rozvojovém vzdělávání. Prosím první otázku ohodnoťte jako ve škole a ostatní výroky vyplňte slovně.

1. Seminář mě motivoval, budu se o globální rozvojové vzdělávání více zajímat.

1                                      2                                      3                                      4                                      5

2. Napište, jak hodnotíte strukturu semináře (např. délka, pořadí aktivit, obsah) a co byste doporučili upravit:

3. Doplňte větu. Ze semináře odcházím s pocitem, že ....

4. Doporučení pro lektorky:

Na (jméno) se mi líbilo:

Co by měla zlepšit:

Na (jméno) se mi líbilo:

Co by měla zlepšit:

5. Další poznámky k semináři:



## 6.2 Realizace Metodického semináře pro budoucí středoškolské učitele

Na Husitské teologické fakultě University Karlovy jsme společně s koordinátorkou projektu PRvák Terezou Čajkovou realizovali dne 10. dubna 2013 část navrženého semináře. Zúčastnilo se ho 13 studentů oboru Učitelství náboženství, etiky a filozofie pro střední školy, kteří studují první či druhý ročník magisterského navazujícího studia.

Dva týdny před uskutečněním semináře jsem jeho pojetí prezentovala studentům na úvodu jedné přednášky, kdy bylo přislíbeno, že se většina studentů se zúčastní v celém jeho rozsahu. Na začátku semináře jsme se ale dozvěděli, že pouze tři studenti mohou zůstat na celou jeho délku. S druhou lektorkou jsme proto musely program operativně přizpůsobit novým podmínkám, kdy seminář proběhl v omezeném rozsahu hodiny a půl.

Program se skládal ze čtyř částí a proběhl v rozsahu:

- Úvod - 10 minut;
- Představení globálního rozvojového vzdělávání – 40 minut;
- Aktivita Banana Split – 25 minut;
- Závěr - 15 minut.

### Evaluace semináře

V **úvodu** se nám podařilo splnit všechny tři cíle:

Účastníkům se představili lektorky metodického semináře.

Účastníci se seznámili s cíli a organizačním pojetím metodického semináře.

Účastníci se seznámili s činností humanitární organizace ADRA.

Knihy a metodické příručky byly k nahlédnutí po skončení semináře, kdy někteří využili možnosti zaslání materiálů v elektronické podobě.

V **představení globálního rozvojového vzdělávání** se nám podařilo splnit cíle tím, že se účastníci dozvěděli a zhodnotili základní informace o GRV a rozpoznali základní charakteristiky kulturně-standardního a transkulturního přístupu. Tím, že oba přístupy byly pro všechny zcela nové, podařilo se nám podnít zájem o bližší nastudování.

Během prezentace vyšlo najevo, že si většina přítomných není jista, jaká témata jsou součástí GRV. Proto jsme výukovou metodou sběru informací nejdříve sepsali již známá a

následovně je doplnili o zbývající. Probíhala živá diskuse nad současnou podobou českého školství a přípravou učitelů na pedagogických fakultách, ze které vyplynulo, že bychom měli být lépe připravováni.

V aktivitě **Banana Split** se nám podařilo splnit první cíl tím, že účastníci zažili aktivitu používanou v rámci seminářů pro studenty SŠ. Proběhla konstruktivní debata při rozdělování jednotlivých částí mezi jednotlivými zástupci skupin.

Druhý cíl, kdy účastníci měli provést rozbor aktivity a zhodnotit její přínos do vlastní výuky se nám nepodařilo naplnit. Důvodem byl nedostatek času, který byl způsoben celkovým nastavením zkráceného čtyřhodinového semináře. Krátce jsme se zastavili nad tím, že aktivita je přínosná v tom smyslu, že propojuje různé výukové předměty a klíčové kompetence.

Cíle **závěrečné části** byly upraveny podle délky programu. Pomocí výukové metody trojúhelník si každý sám zhodnotil přínos z proběhlého semináře. Zbylá část výukových metod nebyla použita. K vyplnění jsem rozdala evaluační dotazníky ve stejné podobě, jak jsou uvedeny na straně 74.

### **Výsledky dotazníku**

První otázka: Seminář mě motivoval, budu se o globální rozvojové vzdělávání více zajímat  
ohodnotilo známkou jedna 5 účastníků, známkou dva 8 účastníků.

Druhá otázka: Napište, jak hodnotíte strukturu semináře (např. délka, pořadí aktivit, obsah) a co byste doporučili upravit. Tato otázka se nedala dobře zhodnotit, jelikož původní struktura semináře nebyla zachována. V odpovědích účastníků byly pozitivně hodnoceny jednotlivé aktivity, negativně vnímali nedostatek času na ostatní aktivity.

Třetí otázka: Doplňte větu. Ze semináře odcházím s pocitem, že ....

Odpovědi účastníků:

*„se musím sama více angažovat v globálních otázkách“*

*„se chci víc zajímat o GRV.“*

*„jsem získala další a přesnější informace o daném tématu.“*

*„jsem si to užil.“*

*„bych se o GRV měla více zajímat a hledat nejdřív společné body než rozdílnosti“*

*„vím přibližně, co je GRV.“*

*„je fajn, že nad tímhle přemýšlí alespoň někteří pedagogové.“*

*„ mám nové podněty pro výuku průřezových témat RVP. “*

*„ by se o téma mělo zajímat více lidí. “*

*„ globální horizont je třeba pochopit. “*

*„ má smysl GRV“.*

Výše zmíněné ryze pozitivní odpovědi mě potěšily a motivovaly k tomu, abych se uvažování o GRV a formě seminářů nadále věnovala.

#### Čtvrtá otázka: Doporučení pro lektorky.

Na mně kladně ohodnotili nadšení pro téma, spontánní projev a bezprostřední komunikaci se skupinou.

Měla bych zlepšit vyjadřování ve spisovném jazyce a lépe systematizovat přípravu semináře.

Na mé kolegyni Tereze kladně ohodnotili zaujetí pro vybrané téma, erudovanost a milý přístup.

Obě jsme byly aktivní, schopné vést diskusi a adekvátně v jejím průběhu reagovat na různé projevy účastníků semináře.

#### Pátá otázka: Další poznámky k semináři

Další poznámky k semináři nebyly.

Ačkoli seminář neproběhl v plánované podobě, měla jsem z jeho průběhu radost. Všechny pomůcky včetně hadnoutů byly připraveny. S druhou lektorkou jsme se během **akce** doplňovaly a podnítily zajímavou diskusi. Mrzí mě, že jsem si celkovou strukturu semináře nevyzkoušela, na druhou stranu mě poznatky z jeho vytváření velmi obohatily.

## Závěr

Cílem práce byla prezentace dosavadních poznatků z oblasti globálního rozvojového vzdělávání, kdy v teoretické části jsem charakterizovala globální rozvojové vzdělávání v rovině definice, cílů, principů a témat. Představili jsme si Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání pro roky 2011 – 2015 a nevládní neziskové organizace.

Vysvětlili jsme si globální rozvojové vzdělání ve vztahu k rámcově vzdělávacím programům pro gymnaziální a odborné vzdělání a jeho povinných součástí. Přeji si, aby se za přispění této práce přístup k zapojení globálního rozvojového vzdělávání do výuky alespoň zčásti zjednodušil.

Na praktických ukázkách jsme si ukázali kulturně-standardní a transkulturní přístup. Pravdou je, že před psaním diplomové práce jsem o těchto přístupech věděla velmi málo, nebyla jsem schopna je v programech příliš rozeznat. O to více považuji za podstatné je umět rozeznávat a upozorňovat lektory a učitele na jejich výhody či rizika. Pokud nebudeme v neustálém dialogu s druhými, můžeme zapadnout v hlubině stereotypů a neporozumění.

Praktická část nám umožnila nahlédnout do dramaturgie semináře pro budoucí středoškolské učitele, který byl z části realizován na Husitské teologické fakultě University Karlovy pro budoucí učitele předmětů náboženství, etiky a filozofie pro střední školy. Bylo pro mě přínosné přemýšlet nad jeho celkovým konceptem, kriticky hodnotit jednotlivé kroky při jeho přípravě (hlavně v didaktickém cyklu CMIARE) s vedoucí diplomové práce PaedDr. Natašou Mazáčovou, Ph.D a koordinátorkou ADRY Mgr. Terezou Čajkovou. Vnímám určitý posun v mé, přístupu k jednotlivým programům pro školy, které lektoruji. Na jedné straně je důležité mít program předem dobře připravený, hlavně v oblasti jeho cílů, na druhé straně považuji za stejně hodnotné jakési umění reagovat na potřeby skupiny „tady a teď“. Dokázat přizpůsobit (změnit – zrušit - přidat) jednotlivé aktivity požadavkům účastníků. Také umění vést diskusi a klást správně otázky, které si v manuálu nepřečtu a které vycházejí z dění ve skupině. Vytvořený manuál mi slouží jako pomocný arzenál, který je zapotřebí umět dobře používat.

Na základě výše zmíněných charakteristik práce se domnívám, že cíle mé diplomové práce byly splněny. Věřím, že obě části práce přispějí k ocenění přínosu pro globální rozvojové vzdělávání na středních školách. Zároveň bych byla potěšena, kdyby předkládaná práce byla využita k implementaci globálních rozvojových témat do středoškolské výuky.

## Použitá literatura

### Prameny

BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, 100 s. ISBN 978-808-7000-113.

DUBEC, Michal. *Zásobník metod používaných v OSV*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007, 51 l. ISBN 978-80-87145-02-9

MOREE, Dana. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Editor Iva Janská. Praha: Člověk v tísni, 2008, 109 s. ISBN 978-808-6961-613.

*Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání České republiky 2011-2015*. Ministerstvo zahraničních věcí ČR, 2011.

SRB, Vladimír a Jakub ŠVEC. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007, 60 l. ISBN 978-80-87145-00-5.

### Sekundární literatura

ANDREJSKOVÁ, Jana. *Efektivní metody a formy výuky pedagogů na středních školách*. Hradec Králové: Fakulta informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové, 2009. ISBN 978-80-254-5607-1

ANTOŠOVÁ, Petra, *Globální rozvojové vzdělávání v České republice z pohledu neziskového sektoru*, Praha, 2008

BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. 1. vyd. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, 75 s. ISBN 978-808-7000-076.

*Buzola: příručka globálního rozvojového vzdělávání nejen pro volný čas*. Editor Kristýna Hrubanová, Martina Pavlíčková. Brno: NaZemi - společnost pro fair trade ve spolupráci s organizacemi Südwind-Rakousko, C.E.G.A-Bulharsko, Anthropolis-Maďarsko, FDSC-Rumunsko, European Perspective-Řecko, 2011, 111 s. ISBN 978-80-905146-1-4-

CIHLÁŘOVÁ, Kristýna. *Animace kultury ve výchově a vzdělání: Diplomová práce*. Praha, 2011

*Členská organizace Představení FoRS a jeho členů*. FoRS – České fórum pro rozvojovou spolupráci. 2009. Dostupné z: [http://fors.cz/user\\_files/czbrozurkaweb.pdf](http://fors.cz/user_files/czbrozurkaweb.pdf)

DLOUHÁ, Regína. *Analýza Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání z pohledu globálního rozvojového vzdělávání*. Člověk v tísni – společnost při ČT, o.p.s., 2004. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/download/doc/stats/GrvE.pdf>

*Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat na gymnáziích.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP., 2011. ISBN 978-80-87000-77-9.

*European Commission: Second Report on the activities of the Working Group on Basic Skills, Foreign Language Teaching and Entrepreneurship* [online]. 2003 [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: [www.eaea.org/GA/11f.doc](http://www.eaea.org/GA/11f.doc)

*Globální vzdělání v České republice: Evropský proces vzájemného hodnocení globálního vzdělávání, Národní zpráva o globálním vzdělávání v České republice.* [online]. 2008 [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: [http://fors.cz/user\\_files/narodni\\_zprava.pdf](http://fors.cz/user_files/narodni_zprava.pdf)

*Globální problémy a rozvojová spolupráce: témata, o která se lidé zajímají : manuál.* 2. aktualizované vyd. Editor Marie Hokrová, Sylva Tábořská. Praha: Člověk v tísni, 2008, 1 CD-ROM, (214 s.). ISBN 978-808-6961-552.

HAUSENBLAS, Ondřej. *Klíčové kompetence na gymnáziu.* Editor Lucie Slejšková. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, c2008, 129 s. ISBN 978-80-87000-20-5.

HOCH, Tomáš. *Základy rozvojové pomoci.* Ostrava: Ostravská univerzita, 2006.

HOGG, Max a Hetah SHAH. *The impact of global learning on public attitudes and behaviours towards international development and sustainability.* Velká Británie: Dea, 2010. ISBN 978-1-900109-39-0.

*Interkulturní dílna Vietnam.* [online]. [cit. 2013-03-29]. Dostupné z: [http://www.mkc.cz/uploaded/otevrena\\_skola/ikd\\_vietnam.pdf](http://www.mkc.cz/uploaded/otevrena_skola/ikd_vietnam.pdf)

KAŠPAROVÁ, Jana. *Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU.* Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2007. ISBN 978-80-85118-12-4. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/uploads/RVP/RVPmetodika.pdf>

KLÍMOVÁ VAŇKOVÁ, Zuzana. *Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce: Manuál pro učitele ZŠ a víceletých gymnázií.* Praha: Charita Česká republika, 2010.

KREJSOVÁ, Hana a Tereza REJŠKOVÁ. *Cyklus interkulturních dílen: Stereotýpek v nás.* Dostupné z: [http://stereotypek.mkc.cz/ckfinder/userfiles/files/IKD\\_final.pdf](http://stereotypek.mkc.cz/ckfinder/userfiles/files/IKD_final.pdf)

KRÜGER, Květa, Jana KARGEROVÁ a Kateřina SRBOVÁ. *Kurz učebních dovedností: Kurz osobností a sociální výchovy pro žáky 1. stupně ZŠ.* Praha, 2007. ISBN 97880871453714.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody.* Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.

NÁDVORNÍK, Ondřej. *Společný svět: příručka globálního rozvojového vzdělávání.* Editor Andrea Volfová. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, 2004, 321 s. ISBN 80-903-5100-X.

NÁDVORNÍK, Ondřej. *Zpráva o globálním rozvojovém vzdělávání v České republice v letech 2008-2010*. Praha: České fórum pro rozvojovou spolupráci - FoRS, c2010, 21 s. ISBN 978-80-904395-3-5.

PASTOROVÁ, Markéta a Jan SLAVÍK. *Příprava metodické podpory k výuce průřezových témat v základních školách a gymnáziích: - průběžná zpráva*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2009.

PROCHÁZKA, Michal. Česká republika a GRV v evropském kontextu. [online]. [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: [http://www.varianty.cz/download/pdf/texts\\_38.pdf](http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_38.pdf)

*Průřezník: aneb jak začínat s průřezovými tématy*. Varianty, Člověk v tísní, o.p.s., 2008.

*Rámcový vzdělávací plán pro odborné vzdělání: 75-31-J/01, Pedagogika pro asistenty ve školství*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009. Dostupné z [http://zpd.nuov.cz/RVP\\_3\\_vlna/RVP%207531J01%20Pedagogika%20pro%20asistenty%20ve%20skolstvi.pdf](http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531J01%20Pedagogika%20pro%20asistenty%20ve%20skolstvi.pdf)

SKALICKÁ, Petra, Lenka SOBOTOVÁ a Miroslava BELHOVÁ. *Začínáme s GRV: případová studie k začleňování globálního rozvojového vzdělávání na českých školách*. Praha: Člověk v tísní, c2009, 67 s. ISBN 978-80-86961-87-3.

*Světová škola ve světě i doma: průvodce projektem*. Editor Petra Skalická, Eva Vernerová. Praha: Člověk v tísní, 2012, 46 s. ISBN 978-80-87456-17-0

SZEBESTOVÁ, Zdeňka. A KOLEKTIV. *Průřezová témata ve výuce žáků odborných škol, Občan v demokratické společnosti, Informační a komunikační technologie 1.díl* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012 [cit. 2012-12-29]. ISBN 978-80-87063-39-2. Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/KURIKULUM/Prurezova\\_temata\\_1.\\_dil.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/KURIKULUM/Prurezova_temata_1._dil.pdf)

ŠVEC, J. Fenomén instrukce a reflexe v OSV: Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, 2002

ZELENDÁ, Jiří a Kryštof KOZÁK. *Multipolis: přemýšlíme o lidech : metodická příručka*. Vyd. 1. Praha: Scio, c2012, 139 s. ISBN 978-80-7430-082-0.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4741-000.

### **Užité encyklopedie a slovníky**

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-717-8579-2.

## **Elektronické odkazy**

ADRA: O programu. [online]. [cit. 2012-12-23]. Dostupné z: <http://www.adra.cz/prvak/o-programu>

Autoevaluace třídního učitele. [online]. [cit. 2013-04-07]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/10309/AUTOEVALUACE-TRIDNIHO-UCITELE.html/>

Barevný život v multikulturním světě. [online]. [cit. 2013-03-27]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/GVNC/1861/BAREVNY-ZIVOT-V-MULTIKULTURNIM-SVETE.html/>

Co je E – U – R. [online]. [cit. 2013-03-30]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur)  
Hrozba trestu smrti. [online]. [cit. 2013-03-31]. Dostupné z: <http://zpravy.ihned.cz/ Svet-usa/c1-59006890-americkemu-vojakovi-ktery-zastrelil-16-afghanskych-civilistu-hrozi-trest-smrti>

Jeden svět na školách. [online]. [cit. 2012-12-23]. Dostupné z: [www.jedensvetnaskolach.cz](http://www.jedensvetnaskolach.cz)  
MAREK, Jaromír. Prává cena kytice růží. [online]. [cit. 2013-03-02]. Dostupné z: <http://www.rozvojovka.cz/clanky/1089-prava-cena-kytice-ruzi.htm>

Metodika. In: [online]. Scio, 2006 [cit. 2012-12-26]. Dostupné z: [http://www.metodiky.cz/download/vmegs\\_I\\_ukazka.pdf](http://www.metodiky.cz/download/vmegs_I_ukazka.pdf)

*MŠMT* [online]. [cit. 2012-12-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/verejna-diskuse>

Multikulturní vzdělávání mládeže na pozadí migrující Evropy. [online]. 2010 [cit. 2013-03-30]. Dostupné z: [http://www.oberig.cz/\\_ftp/pdf/seminar%20k%20Multikulturni%20vychove.pdf](http://www.oberig.cz/_ftp/pdf/seminar%20k%20Multikulturni%20vychove.pdf), str.11

NaZemi. [online]. [cit. 2012-11-25]. Dostupné z: <http://www.nazemi.cz/aktualni-seminare/17-kriticke-mysleni-a-globalni-temata.html>

OSN, [online]. [cit. 2013-03-31]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/zpravodajstvi/zpravy/zprava.php?id=1374>

O fair trade. [online]. [cit. 2013-04-25]. Dostupné z: <http://www.fairtrade.cz/5-o-fair-trade/?page=4>

Právo na život. [online]. [cit. 2013-03-31]. Dostupné z: <http://www.lidskaprava.cz/ucitel/pravo-na-zivot/dalsi-materialy-k-pripadu>

Problematika vody a sanitace v rozvojovém světě. [online]. [cit. 2013-03-02]. Dostupné z: <http://www.rozvojovka.cz/informace-o-projektu-cena-vody>

Rozvojovka: O nás. [online]. [cit. 2012-12-23]. Dostupné z: <http://www.rozvojovka.cz/o-nas>

Scio [online]. [cit. 2012-12-29]. Dostupné z: <http://www.scio.cz/skoly/rvp/odstavec.asp?odstavecID=1060>



Světová škola. In: KÁBELOVÁ, Andrea. [online]. 2012 [cit. 2012-12-29]. Dostupné z: <http://www.czech.cz/cz/Studium/System-skolstvi/Stredni-skoly/Ceska-republika-ma-Svetove-skoly>

Trest smrti v roce 2011,[online]. [cit. 2013-03-31]. Dostupné z: <http://www.amnesty.cz/z695/trest-smrti-v-roce-2011-popravuje-mene-zemi-zato-s-vetsi-intenzitou>

*Varianty: O Variantách* [online]. [cit. 2012-12-23]. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=2>

Vánoce stokrát jinak. [online]. [cit. 2013-04-01]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/9345/AKTIVITA-VANOCE-STOKRAT-JINAK.html/>

Ženy od jinud, [online]. [cit. 2013-04-01]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/8797/AKTIVITA-ZENY-ODJINUD.html/>

## **Seznam příloh**

**Příloha č. 1 Doporučené očekávané výstupy průřezového tématu VMEGS – úvod (Text)**

**Příloha č. 2 Články k návrhu vyučovací hodiny (Články)**

**Příloha č. 3 The impact of global learning on public attitudes and behaviours towards international development and sustainability (Výzkum)**

**Příloha č. 4 Orientační program (Text)**

**Příloha č. 5 Kontakty na účastníky (Formulář)**

**Příloha č. 6 Literatura pro lektory (Seznam literatury)**

**Příloha č. 7 Handout o Fair Trade (Text)**

**Příloha č. 8 Tabulka k Banana Split (Tabulka)**

**Příloha č. 9 Popis jednotlivých pozic k aktivitě Banana Split (Text)**

## **Příloha č. 1 Doporučené očekávané výstupy průřezového tématu VMEGS – úvod**

### Úvod<sup>69</sup>

VMEGS navazuje svým pojetím a obsahem na základní vzdělávání a dále rozvíjí u žáků pohled na svět jako na vzájemně propojený a dynamický celek. Vnímání propojenosti procesů ekonomických, sociálních, politických, environmentálních a kulturních je v gymnaziálním vzdělávání dále obohacováno o kritický pohled na globalizační a rozvojové procesy. Vedle neustálé reflexe aktuálního dění a jeho dopadů na procesy v dnešním propojeném světě je pozornost obrácena i na stěžejní klíčové předpoklady úspěšného ekonomického a společenského rozvoje. Společně s nutností tzv. dobrého vládnutí (good governance) je zdůrazňováno respektování lidských práv, prosazování rovných příležitostí a dodržování zásad udržitelného rozvoje. Zmiňované procesy je třeba chápat na všech úrovních – od místní přes regionální až po celosvětovou. Významnou roli pro uvědomění si potřeby spolupráce a participace na řešení globálních problémů hraje i pochopení přínosu zahraniční pomoci, která zahrnuje humanitární pomoc a rozvojovou spolupráci. Aby žáci v budoucnu mohli sami aktivně nejen ovlivňovat dění okolo sebe, ale podílet se i na zlepšení situace týkající se konkrétního problému nebo oblasti rozvoje, je důležité zvyšovat jejich informovanost. Znalosti a dovednosti, které žáci prostřednictvím tematických okruhů získávají, výrazně směřují k přijímání globální zodpovědnosti a přispívají k udržitelnému rozvoji současného světa. *Doporučené očekávané výstupy* reflektují potřeby, cíle a současné trendy ve vzdělávání v globální a rozvojové problematice. Z toho důvodu jsou i některé očekávané výstupy formulovány jako ideální cílový stav, ke kterému by měl vzdělávací proces dlouhodobě směřovat, ač mohou být v rámci výuky obtížně dosažitelné a ověřitelné. Přijetí pocitu zodpovědnosti za sebe a za svět, ve kterém žijeme, je převážně záležitost postojů a hodnot (byť je nutné maximálně stavět na znalostech a dovednostech žáků). Proto je důležité využívat pro jejich utváření rozmanité interaktivní metody a kooperativní formy výuky.

Vzhledem k tomu, že obsah tematického okruhu *Žijeme v Evropě* je zároveň součástí vzdělávací oblasti *Člověk a společnost (Dějepis, Občanský a společenskovědní základ, Geografie)*, nejsou *doporučené očekávané výstupy* pro tento okruh samostatně zpracovány, aby tak nedocházelo k nefunkčnímu „zdvojování“ témat. Postoje a hodnoty související s otázkou evropského soužití jsou součástí *doporučených očekávaných výstupů* ostatních tematických okruhů. To je důležité i z toho důvodu, aby otázky evropanství nebyly chápány

---

<sup>69</sup> *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat na gymnáziích*. Praha: (NÚV), divize VÚP., 2011 Str. 17 - 25

odděleně, ale v kontextu širšího pojetí vzdělávání směrem ke globální odpovědnosti a v kontextu mezipředmětových vazeb. K tematickému okruhu *Vzdělávání v Evropě a ve světě*, a tím i k jeho doporučeným očekávaným výstupům, je vhodné přistupovat jako k rozšiřujícímu obsahu, který podporuje individualizaci výuky a reaguje na potřeby žáků, kteří mají zájem o studium v zahraničí.

## **Příloha č. 2 Články k návrhu vyučovací hodiny**

### **Lidská práva pro všechny: Před šedesáti lety byl přijat základní dokument lidských práv<sup>70</sup>**

Všeobecná deklarace lidských práv je jedním ze zásadních milníků historie lidstva. Stala se prvním mezinárodním uznáním svobod a práv každého člověka bez rozdílu kulturních a náboženských kořenů, rasy, pohlaví a místa původu. Co předcházelo jejímu vzniku? Zločiny druhé světové války ukázaly, že lidstvo potřebuje všeobecně platný a uznávaný kodex, který by pomohl odstranit útisk a diskriminaci. V roce 1948, kdy byla přijata, měla Organizace spojených národů 58 členů. To byla pestrá směsice ideologií, politických systémů, náboženských a kulturních tradic i různého stupně ekonomické vyspělosti. Autoři deklarace usilovali, aby dokument tyto rozdíly respektoval, ale zároveň dokázal obsáhnout hodnoty společné rozličným právním systémům i filozofickým a náboženským tradicím. Finální text deklarace měl být především společným vyjádřením vize budoucího spravedlivého uspořádání světa. Vliv deklarace přetrvává dodnes. Inspirovala legislativní systémy ve všech částech světa. Její hlavní význam spočívá v doslova univerzálním přijetí a souhlasu s jejím zněním. Byla přeložena do téměř 350 jazyků a nářečí. Je nejznámějším a nejcitovanějším dokumentem z oblasti lidských práv. Stala se vzorem celé řady mezinárodních dohod a je součástí ústav a zákonů států.

*„Všeobecná deklarace lidských práv je dílem velkých vizionářů. Je prvním právním dokumentem, který stanoví všeobecná práva platná pro všechny lidi. Dodnes je stejně živoucí a důležitá, jako v den svého přijetí v roce 1948. Dodnes ale nejsou práva v ní obsažená realitou pro každého člověka. ...“* Generální tajemník OSN Ban Ki-moon

### **Základ bezpečnosti a stability ve světě**

Text Všeobecné deklarace vznikl dva roky . . . . . Valné shromáždění deklaraci 10. prosince 1948 přijalo. Jen osm zemí se zdrželo hlasování. Den přijetí se pak symbolicky stal Dnem lidských práv. Připomínáme si ho dodnes. Poprvé v historii se lidstvo dokázalo shodnout na dokumentu, jehož hodnota byla považována za univerzální. Předmluva deklarace uznává právní rámec ochrany lidských práv jako předpoklad bezpečnosti a stability ve světě. Zdůrazňuje, že uznání důstojnosti a rovných a nezcizitelných práv každého člověka je základem svobody, spravedlnosti a míru ve světě. Deklarace přikládá stejný význam ekonomickým, sociálním a kulturním právům i politickým svobodám a přisuzuje jim

---

<sup>70</sup> OSN, [online]. [cit. 2013-03-31]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/zpravodajstvi/zpravy/zprava.php?id=1374>

rovnocenný stupeň ochrany. Stala se základem více než 60 mezinárodních lidskoprávních úmluv, které společně vytvořily právně závazný systém mezinárodní ochrany lidských práv.

### **Trest smrti v roce 2011: popravuje méně zemí, zato s větší intenzitou<sup>71</sup>**

Počet zemí, které stále popravují, klesl za posledních deset let o třetinu. V roce 2011 však výrazně narostlo množství poprav v zemích, které trest smrti uplatňují. Ve své výroční zprávě „Rozsudky smrti a popravky 2011“ to dnes uvedla mezinárodní organizace Amnesty International (AI).

V roce 2011 výrazně vzrostl počet poprav v zemích, které trest smrti udělují. Popraveno bylo nejméně 676 lidí, na konci roku na vykonání trestu smrti čekalo 18 750 lidí. Oproti roku 2010 bylo popraveno o 149 lidí více, přičemž se popravovalo pouze ve 20 ze 198 států světa, což je pokles. Metody usmrcení zahrnovaly setnutí hlavy, oběšení, smrtící injekci a zastřelení.

*„Většina zemí od používání trestu smrti ustupuje,“* uvedl Salil Shetty, generální tajemník Amnesty International. *„Těm, které tuto krutou metodu stále používají, vzkazujeme: jste pozadu a je načase, abyste tento nelidský a ponižující trest přestaly vykonávat.“*

Největší nárůst zaznamenaných poprav nastal na Blízkém východě – oproti loňsku je téměř padesátiprocentní. Přitom 99 procent poprav bylo vykonáno v Íránu (nejméně 360), Saúdské Arábii (nejméně 82), Iráku (nejméně 68) a Jemenu (nejméně 41). AI disponuje informacemi, že zejména v Íránu nejsou mnohé popravky oficiálně přiznány a skutečný počet poprav je proto mnohem vyšší. V Íránu také byli nejméně tři lidé popraveni za trestné činy, které spáchali jako mladší 18 let, což je v rozporu s mezinárodním právem.

Popravováni byli lidé například za cizoložství a sodomii (Írán), rouhání (Pákistán), čarodějnictví (Saúdská Arábie), obchod s lidskými kostmi (Demokratická republika Kongo) nebo za drogové trestné činy ve více než 10 zemích. Ve většině zemí, kde byli lidé popraveni nebo odsouzeni k trestu smrti, neměly soudy podobu spravedlivého soudního procesu. V některých zemích byla přiznání vynucována mučením či jiným nátlakem - například v Bělorusku, Číně, Íránu, Iráku, Severní Koreji a Saúdské Arábii. Čína popravila více lidí, než celý svět dohromady. Podle AI došlo v Číně k tisícům poprav. Přesné číslo ovšem nelze zjistit, protože Čína tyto údaje uchovává jako státní tajemství. AI vyzvala čínské úřady, aby zveřejnily počty popravených a na smrt odsouzených lidí a potvrdily tak svá prohlášení, že země za poslední čtyři roky trest smrti omezuje. V Bělorusku, Číně a Vietnamu nebyli vězni, jejich rodinní příslušníci ani právníci informováni o nadcházející popravě. K veřejným popravám docházelo v Severní Koreji, Saúdské Arábii, Somálsku a Íránu. USA byly opět

---

<sup>71</sup> Trest smrti v roce 2011,[online]. [cit. 2013-03-31]. Dostupné z: <http://www.amnesty.cz/z695/trest-smrti-v-roce-2011-popravuje-mene-zemi-zato-s-vetsi-intenzitou>

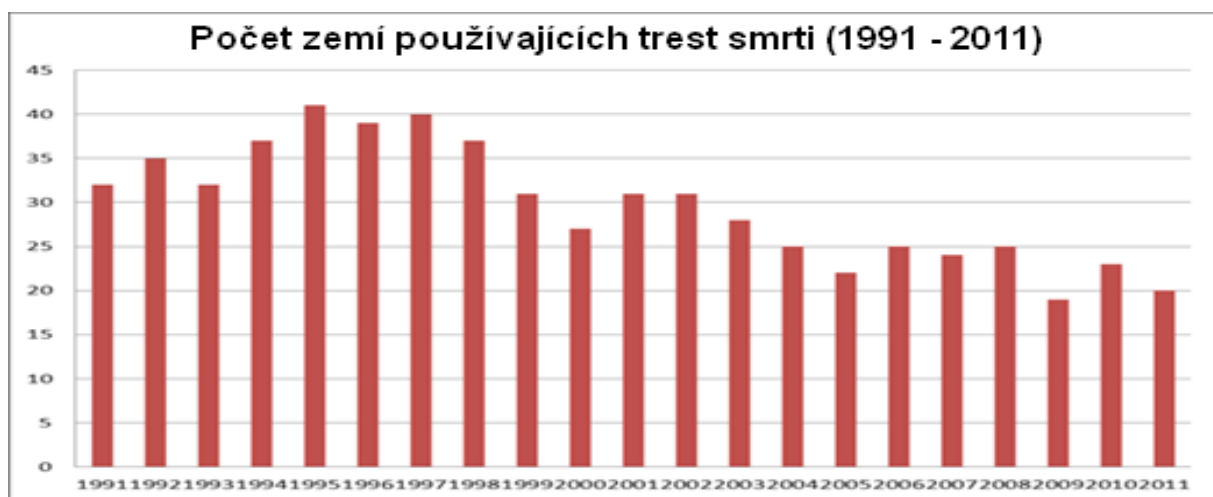
jediným státem na americkém kontinentě a jediným členem G8, který popravoval. V roce 2011 šlo o 43 vězňů. V Evropě a v zemích bývalého Sovětského svazu se popravuje v jediném státě – v Bělorusku. V roce 2011 zde byli popraveni dva lidé.

### Co se zlepšilo?

I v zemích, kde je trest smrti vykonáván ve vysoké míře, došlo v roce 2011 k určitému pokroku. Značný pokles počtu poprav a rozsudků smrti během posledních 10 let zaznamenala AI například ve Spojených státech amerických. Illinois se stal 16. státem USA, kde byl trest smrti zakázán. K poklesu využívání nejvyššího trestu došlo také v Libanonu, na Palestinském území a v Tunisku.

### Mezi metody poprav patří:<sup>72</sup>

- smrtící injekce (např. Čína, Thajsko, USA)
- oběšení (např. Bangladéš, Botswana, Egypt, Írán, Irák, Japonsko, Severní Korea, Malajsie, Singapur, Súdán, Sýrie)
- zastřelení (např. Čína, Libye, Sýrie, Vietnam, Jemen)
- stětí (Saúdská Arábie)
- použití elektrického křesla (USA)
- ukamenování (Írán)



Zdroj: *Zpráva Amnesty International o trestu smrti v roce 2011*, březen 2012

<sup>72</sup> Právo na život. [online]. [cit. 2013-03-31]. Dostupné z: <http://www.lidskaprava.cz/ucitel/pravo-na-zivot/dalsi-materialy-k-pripadu>

## **Příběh Andreho Davise**

### **Nevina odsouzeného prokázána po 32 letech strávených ve vězení**

V americkém státě Illinois byl v pátek 6. 7. 2012 propuštěn muž, který byl neprávem odsouzen za vraždu a znásilnění dítěte.

Andre Davis strávil ve vězení celkem 32 let a jeho nevina byla prokázána díky testům DNA, o které požádal již před osmi lety.

Davis byl zatčen v roce 1980 poté, co bylo v domě, kde předtím pobýval na návštěvě u svého otce, nalezeno tělo znásilněného a zraněného děvčátka, které později zemřelo v nemocnici. Davis svou vinu nikdy nepřiznal a v roce 2004 požádal o testy DNA, které se v době jeho zatčení a odsouzení ještě neprováděly. Vyšetřovatelé tak zjistili, že sperma ani krev, které získali z místa činu, nenesou Davisovu genetickou informaci.

Davisova právnička Judy Royalová uvedla, že doufá, že se Davisovi nyní podaří začlenit zpátky do normálního života, a to s pomocí rodiny. Jde prý o velmi inteligentního člověka, který se podílel na sestavování svých odvolání, a jeho podněty byly přínosné, což dokazuje i žádost o provedení testů DNA, které nakonec prokázaly jeho nevinu.<sup>73</sup>

#### **Zdroj:**

**IDNES.cz:** [http://zpravy.idnes.cz/american-andre-davis-po-32-letech-propusten-z-vezeni-f8w-/zahranicni.aspx?c=A120707\\_222938\\_zahranicni\\_brd](http://zpravy.idnes.cz/american-andre-davis-po-32-letech-propusten-z-vezeni-f8w-/zahranicni.aspx?c=A120707_222938_zahranicni_brd)

**NOVINKY.cz:** <http://www.novinky.cz/zahranicni/amerika/272623-v-usa-po-32-letech-osvobodili-nespravedlive-odsouzeneho.html>

---

<sup>73</sup> Právo na život. [online]. [cit. 2013-03-31]. Dostupné z: <http://www.lidskaprava.cz/ucitel/pravo-na-zivot/dalsi-materialy-k-pripa>



## **Americkému vojákovi, který zastřelil 16 afghánských civilistů, hrozí trest smrti**

Americký voják obviněný z vraždy Afghánců by mohl dostat trest smrti. Robert Bales v březnu ve dvou vesnicích na jihu Afghánistánu zmasakroval šestnáct lidí, z toho devět dětí. Balesovi obhájci tvrdí, že není jasné, v jakém psychickém stavu byl seržant před masakrem. Američtí vojenští prokurátoři budou žádat trest smrti pro seržanta Roberta Balese, který letos na jaře v Afghánistánu zabil šestnáct vesničanů a další zranil. Oznámil to mluvčí vojenské prokuratury s tím, že datum připravovaného procesu dosud nebylo stanoveno.

Devětatřicetiletý Bales se podle obžaloby se nejprve ze základny americké armády v provincii Kandahár vydal do první z vesnic, kde postřílel část obětí, vrátil se na základnu, a poté své hrůzné dílo dokončil ve druhé vesnici.

Podle obžaloby si jasně pamatoval a uvědomoval, co udělal. Několik vojáků vypovědělo, že když se Bales vrátil ze svého řádění celý potřísněný krví, řekl, že "se domníval, že to, co dělá, je správné".

Podle výpovědí některých svědků večer před tím pil alkohol a obhajoba tvrdí, že používal steroidy a léky na spaní. Vojáka prý trápí psychické problémy, trpí posttraumatickým stresem. Při nasazení v Iráku utrpěl Bales zranění hlavy a do Afghánistánu ho jeho nadřízené údajně poslali proti jeho vůli. Podle agentury AP se Balesovi obhájci snažili přesvědčit prokuraturu, že trest smrti není správné žádat pro vojáka, který byl čtyřikrát vyslán na nebezpečnou zahraniční misi. V USA byl voják popraven naposledy v roce 1961. Na výkon trestu smrti v současnosti čeká šest vojáků, ale nikdo z nich nebyl odsouzen za masakr na civilistech v zahraničí.<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> Hrozba trestu smrti. [online]. [cit. 2013-03-31]. Dostupné z: <http://zpravy.ihned.cz/svet-usa/c1-59006890-americkemu-vojakovi-ktery-zastretil-16-afghanskych-civilistu-hrozi-trest-smrti>

## **Problematika vody a sanitace v rozvojovém světě**

Každých 20 sekund zemře jedno dítě na nemoci spojené s nedostatkem čisté vody (průměrná onemocnění) - celkem 1,8 milionů dětí do pěti let za rok. 800 milionů obyvatel planety nemá přístup k nezávadné pitné vodě. Ročně zemřou 2,2 miliony lidí na průměrná onemocnění způsobená špinavou vodou.

Voda je bezesporu jedním z nejcennějších zdrojů planety a je nezbytná pro lidský život. Přístup ke kvalitní pitné vodě je základním lidským právem a je základním předpokladem udržitelného rozvoje, vede také k odstranění genderové nerovnosti a chudoby. Proto přístup ke kvalitní pitné vodě a hygienickým zařízením by měl být samozřejmostí, nicméně tomu tak není v mnoha částech světa. Se vzrůstajícím počtem obyvatel roste i spotřeba vody. Naproti tomu klimatické změny značně ovlivňují vodní zdroje a způsobují, že se zásoby vody v mnoha regionech světa zmenšují, ledovce tají, srážky jsou méně předvídatelné a záplavy a sucha stále častější a extrémnější.

### **Vodní zdroje**

Celkový objem vody na Zemi je přibližně 1,4 miliardy km<sup>3</sup>. Z toho je 35 milionů km<sup>3</sup> - přibližně 2,5 procenta – sladké vody. 70 % zásob sladké vody se vyskytuje ve formě ledu nebo trvalé sněhové pokrývky na horách a oblastech Antarktidy a Arktidy. Přibližně 30 % sladké vody je ukryto v zemi, sladkovodní jezera a řeky obsahují 0,3%. Ale jen necelé 1 % celkových zásob vody je využitelné pro ekosystémy a lidstvo.

### **Využívání vody**

Přibližně 70 % sladké vody je využíváno na zavlažování, 22 % v průmyslu a 8 % v domácnostech. Do roku 2025 se podle odhadů zvýší úbytek zdrojů vody v rozvojových zemích o 50 %, v zemích vyspělých o 18 %. Do roku 2025 bude 1,8 miliardy lidí žít v zemích a regionech s absolutním nedostatkem vody.

### **Přístup k pitné vodě a hygienickým zařízením**

Téměř 900 milionů lidí – více než jeden člověk z osmi – nemá přístup k bezpečným vodním zdrojům. Průměrná onemocnění jsou nejčastějším onemocněním a nejčastější příčinou úmrtí vůbec, umírá na ně až 43 % lidí. Až 2,5 miliardy lidí mají omezený přístup k záchodům, z toho více než miliarda nemá k dispozici ani ta nejzákladnější hygienická zařízení (díra v zemi pro vykonávání potřeby). Každých 20 vteřin zemře jedno dítě na nemoci spojené s nedostatkem nezávadné pitné vody a omezeným přístupem k hygienickým zařízením. To je 1,5 milionu dětských životů, jež šlo zachránit. Nedostatek hygienických zařízení celosvětově nejvíce přispívá k šíření nemocí a infekcí.

Řádné mytí rukou mýdlem a nezávadnou vodou může snížit riziko průjmových onemocnění téměř o 50 %. Celkové zlepšení přístupu k hygienickým zařízením a kvalitní čisté vodě může snížit počet úmrtí dětí v důsledku průjmových onemocnění o více než třetinu.

### **Voda a gender**

Ve většině rozvojových zemích jsou primárně ženy zodpovědné za obstarávání vody, hygienu a zdraví své a svých rodin. Voda není důležitá jen na pití, ale také k produkci potravin, na mytí a přípravu jídla, pro domácí zvířata, k osobní hygieně, uklízení a praní

Ve většině rozvojových zemích jsou zdroje vody daleko, voda je nekvalitní a často zdravotně závadná. Miliony žen a dětí stráví několik hodin denně chozením pro vodu.

### **Voda, ekologie a přírodní katastrofy**

Ve vodních tocích končí denně 2 miliony tun komunálního odpadu a až 90 % průmyslového odpadu je bez jakékoli úpravy vypouštěno do vodních zdrojů.

..... Konflikty a přírodní katastrofy mají katastrofální dopady na lidi v rozvojových zemích, vedou k nedostatku kvalitní čisté vody, narušují vodní zdroje, zvyšují riziko nemocí a infekcí. V letech 1991 – 2000 zemřelo při více než 2 a půl tisících přírodních katastrof na 665 000 lidí. Z toho více než 90 % těchto pohrom mělo přímou souvislost s vodou.

### **Proč investovat do kvalitní čisté vody a přístupu k hygienickým zařízením**

Investice do zásobování obyvatel pitnou vodou a přístupu k hygieně má mnohonásobně vyšší ekonomické přínosy. Na každý investovaný jeden americký dolar (USD) se odhaduje zisk 3-34 USD. Zisk pramení od úspory času a produktivity práce až po úsporu výdajů na zdravotnictví ze státních rozpočtů. V rozvojových zemích je to asi 15 dolarů na osobu za rok. Mezinárodní zdravotnická organizace odhaduje, že dosažení výše zmíněného cíle přinese ekonomickou návratnost v hodnotě 84,4 miliardy USD za rok. Aby k tomu však došlo, je nutné, aby státy rozvíjely udržitelný management vodního hospodářství zaměřený na jakost vod. Mezi jednoduchá opatření patří například monitoring stavu vod jako indikátor efektivity ochrany lidského zdraví a zajištění hygieny.<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> Problematika vody a sanitace v rozvojovém světě. [online]. [cit. 2013-03-02]. Dostupné z: <http://www.rozvojovka.cz/informace-o-projektu-cena-vody>

## **Pravá cena kytice růží**

Řezané květiny se prodávají docela levně i přesto, že k nám doputovaly přes půl zeměkoule. Převážně od keňského jezera Naiwasha. Reálná cena růží je přitom mnohem vyšší než ta, kterou si přečteme na cenovce v supermarketu. Stojí za nimi porušování lidských práv i nenávratné vysychání a znečišťování vodních ploch.

Pod stromy sedí rybáři, opravují své sítě. Ženy prodávají jejich ranní úlovky. Není to tak dávno, co tady všude bylo jezero. Dnes je to holá pláň. „Ještě před dvaceti lety sahala voda jezera až tam k těm stromům,“ ukazuje Abasi dozadu přes travnatou plochu. Ve svých čtyřiasedmdesáti je nejspíš nejstarším rybářem na jezeře Naiwasha. Podle něj se za posledních dvacet let kvalita vody v jezeře viditelně zhoršila. „Úlovky nestojí v posledních letech za nic. Občas je hladina doslova posetá mrtvými rybami. Zabíjí je květinové farmy, které vyrůstají kolem jezera,“ tvrdí přesvědčeně Abasi.

## **Květiny pro Evropu, problémy pro Keňu**

... „Farma, na které pracuji, má čtyři hektary. Sklízíme květiny každé tři hodiny, sto tisíc růží denně. Používáme proto řadu chemikálií, které urychlují růst,“ popisuje své zaměstnání sedmadvacetiletá Caroline. Jaké chemikálie se k urychlení růstu i proti škůdcům v monokulturách používají, o tom nemá ani ponětí. Co ale vědí všechny ženy jistě, je to, že postřiky ohrožují jejich zdraví. „Máme sice ochranné oděvy, rukavice a gumové holínky. Ty jsou ale často děravé a brodíme se tak celý den ve vodě. Slyšela jsem, že několik lidí dokonce vinou chemikálií zemřelo, jiní odcházejí s poškozeným zdravím. Já sama mám vleklé kožní problémy. Kdybych si stěžovala, vyhodili by mě,“ dodává Marry a znovu se ujišťuje, že její identitu neprozradím. Nejhorší situace je prý před svátkem svatého Valentýna. Zvýšená poptávka z Evropy nutí manažery květinových farem k porušení už tak měkkých pravidel. „Pár týdnů před Valentýnem se začnou běžně používat i zakázané chemikálie, agresivní pesticidy a hnojiva. Kvůli utajení stříkají kytky v noci. Když ale přijdeme ráno do skleníků, cítíme ten zvláštní zápach,“ vzpomíná Fabiane. Kolik květin se na jezeře Naiwasha vyprodukuje, to lze spočítat jen stěží. Denně jsou to miliony a miliony. Přímo na místě se zabalí do kytic, zchladí a kamiony je odvezou na letiště do Nairobi. Květiny putují do Evropy. Znečištěné životní prostředí ale zůstane v Keni.

## **Zavlažování 24 hodin denně z jezera**

... Ptám se, jak funguje vodní hospodářství. Muž jen mávne rukou. „Tady jsme v Africe. Nemáme tak přísná pravidla jako u vás v Evropě,“ směje se a dodává: „vodu bereme z jezera. Máme tam několik čerpadel, která sem ženou vláhu dvacet čtyři hodin denně. Kytky musí rychle růst. Je to byznys, rozumíš?“

## **Rub růžového byznysu**

Když se před patnácti či dvaceti lety začaly stavět podél jezera Naiwasha první obří skleníky, o případných negativních důsledcích nikdo nepřemýšlel. Dodnes neexistuje žádná studie, která by se dopadem průmyslového pěstování květin zabývala. Souvislost je ale zjevná. A nejde jen o stovky čerpadel, která nepřetržitě vysávají vodu z jezera. Tu by jinak místní mohli pít či využívat k obživě. Květinový průmysl přilákal ke břehům jezera lidi z širokého okolí. Na květinových plantážích jich dnes pracuje přes sto tisíc. Spolu s rodinnými příslušníky je to možná půl milionu lidí. V blízkosti růžových farem vyrostly nové vesnice a kolonie nuzných domků. Bez kanalizace, bez čističek. Veškerý odpad proudí přímo do jezera. Tam končí i odpadní voda z květinových farem. „Není pochyb o tom, že jezero je ohroženo,“ říká mi inženýr Patrick Wainena, jeden z mála lidí v Naiwashe, komu leží osud jezera opravdu na srdci. „V jezeře končí tuny a tuny umělého hnojiva používaného při pěstování květin. Voda je plná živin a vodní rostliny jen bují. Když zaprší, déšť navíc spláchne do jezera i nebezpečné chemikálie. Jezero Naiwasha je součástí širšího ekosystému. Tady se čistí vzduch dvě stě kilometrů vzdáleného Nairobi. Kdybychom ho ztratili, hlavní město by se udusilo,“ varuje Wainena. Jeho proroctví však zatím nikoho příliš nezneklidňují. Pro statisíce lidí je pěstování květin jediným zdrojem obživy, pro pár desítek majitelů plantáží zdrojem slušných příjmů. Dokud ovšem jezero nevyschne. Těch, kdo bijí na poplach, je hrstka.<sup>76</sup>

---

<sup>76</sup> MAREK, Jaromír. Prává cena kytice růží. [online]. [cit. 2013-03-02]. Dostupné z: <http://www.rozvojovka.cz/clanky/1089-prava-cena-kytice-ruzi.htm>

### **Příloha č. 3 The impact of global learning on public attitudes and behaviours towards international development and sustainability**

Zpráva představuje výsledky průzkumu, který byl podnícen organizací DEA zabývající se globální výchovou ve Velké Británii. Studie byla zadána proto, aby se zjistilo v jakém rozsahu veřejnost ve VB měla příležitost dozvědět se o globálních problémech (jak ve škole, tak po jejím opouštění), jak tyto informace mohly mít vliv na přístup lidí ke globálním problémům stejně jako jejich úroveň zajmu dozvědět se o nich více nebo se aktivně zapojit.

Výzkumu se účastnilo 1 017 osob nad 15 let, kteří byli osobně dotazováni v jejich domovech britskou organizací Ipsos MORI Omnibus service v prosinci roku 2009.

#### **The impact of global learning**

Global learning creates agency around climate change. Learning about climate change counteracts a pervading sense of powerlessness about the environment.

Understanding climate change is one of the greatest challenges we face as a society. Yet with mixed levels of public trust in the science of climate change, it is perhaps not surprising that Ipsos MORI's research finds a third of those who have not had a chance to learn about global issues in school or since leaving school agree that it is pointless for them to act on environmental issues because what one person does isn't going to make any difference (33% and 37% respectively). Learning about climate change offers a powerful counter to this sense of disempowerment (see figure 1). Amongst those who learnt about climate change either in school or after school, the proportion of people who feel powerless is reduced by half, with only around one in six of the population agreeing that it is pointless to act (16% and 18% respectively).



Learning about climate change is therefore vital if we are to motivate sustainable behaviour amongst the public. This is reinforced by DEA's previous research which shows that young people who experience global learning are more likely to understand how their actions impact on the wider world. The importance of education is again illustrated by the relationship between learning about climate change and other global issues, and a belief in the importance of and effectiveness of personal action.

### **Public support for global learning**

There is a very high level of public support for the idea that all members of society should have the opportunity to learn about global issues. This support adds weight to the calls for policy change in favour of global learning in this paper and elsewhere.

Approaching nine in ten (86%) of the British public believe that global learning in school is crucial if these issues are to be tackled in future (see figure 6). Over three-quarters (76%) of the public agree that continuing to provide adults with opportunities to learn about global issues after they leave school is similarly crucial.

**Figure 6: Proportion of the British public believe that global learning in school is crucial if global issues are to be tackled in future**

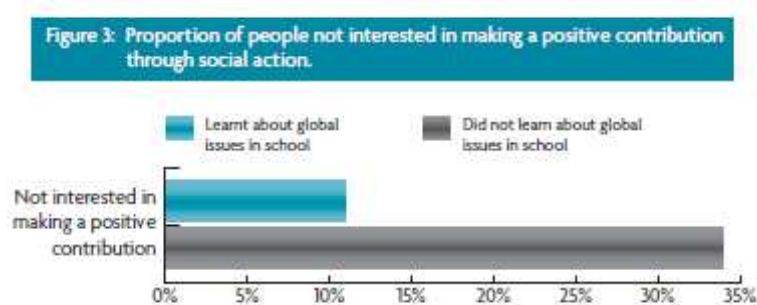


The voice of the public adds weight to the breadth and depth of support for DEA's Global Learning and indicates that there is a strong democratic mandate and political space for national and local government, non-governmental organisations and others to make global learning a priority. The overwhelming majority of the British public believe in the importance of educating both children and adults about global issues such as poverty and climate change, as a means of ensuring they are tackled in the future.

## Global learning nurtures social responsibility amongst those least engaged

By ensuring that all schools offer high quality opportunities to learn about global issues we can shrink in half the section of society that is currently stubbornly uninterested in the world around them. In contrast, if we do not offer global learning in schools, the evidence suggests a society that is in danger of turning inwards, where over a third are uninterested in taking positive social action.

Research studies from DFID in recent years indicate a stubborn core of around a fifth of the population, who are disengaged, inward-looking and uninterested in or unsympathetic to the world around them. Ipsos MORI's research offers a similar picture: amongst the population as a whole, a fifth (20%) are not involved in, nor interested in getting involved in, any form of positive social action, such as recycling, volunteering or campaigning on global issues. However, amongst those who have learnt about climate change, poverty or world politics and trade at school, this figure roughly halves (9%, 12% and 12% respectively). Even more strikingly, amongst those who have not had an opportunity to learn about any global issues at school, over a third (34%) are entirely disengaged (see figure 3).



While most people are interested in global issues and supportive of efforts to address them, there is a significant minority who are disengaged...Those who do not recall learning about global issues in school and those who do not regularly hear about these subjects via the media are more likely to fall into this category than other groups.

Much progress has been made in recent years to incorporate global issues throughout the curriculum, for example through the global dimension cross-cutting theme in the new secondary curriculum. This research emphasises the vital contribution that these changes are making to policy priorities around nurturing social responsibility.





## **Příloha č. 4 Orientační program**

### **První část**

Úvod

Aktivita Živá mapa

Představení globálního rozvojového vzdělávání

Cíle a témata globálního rozvojového vzdělávání

Globální rozvojové vzdělávání a rámcové vzdělávací programy pro gymnaziální a odborné vzdělání

*Přestávka, prezentace literatury*

### **Druhá část:**

Neformální vzdělávání v globálním rozvojovém vzdělávání

Aktivita Banana split

Model E – U – R

*Přestávka*

### **Třetí část:**

Workshop: návrh vyučovací hodiny

Závěr



ADRA



PRVÁK

**Příloha č. 5 Kontakty na účastníky**

**Metodický seminář pro budoucí středoškolské učitele ADRA**

*Materiály k rozeslání*

**Datum a místo konání:**

Jméno	E- mail

## **Příloha č. 6 Literatura pro lektory**

BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, 100 s. ISBN 978-808-7000-113.

DUBEC, Michal. *Zásobník metod používaných v OSV*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007, 51 l. ISBN 978-80-87145-02-9

*Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat na gymnáziích*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP., 2011. ISBN 978-80-87000-77-9.

*Globální problémy a rozvojová spolupráce: témata, o která se lidé zajímají : manuál*. 2. aktualizované vyd. Editor Marie Hokrová, Sylva Táborská. Praha: Člověk v tísní, 2008, 1 CD-ROM, (214 s.). ISBN 978-808-6961-552.

HAUSENBLAS, Ondřej. *Klíčové kompetence na gymnáziu*. Editor Lucie Slejšková. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, c2008, 129 s. ISBN 978-80-87000-20-5.

KAŠPAROVÁ, Jana. *Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2007. ISBN 978-80-85118-12-4. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/uploads/RVP/RVPmetodika.pdf>

KRÜGER, Květa, Jana KARGEROVÁ a Kateřina SRBOVÁ. *Kurz učebních dovedností: Kurz osobností a sociální výchovy pro žáky 1. stupně ZŠ*. Praha, 2007. ISBN 9788087145371

MOREE, Dana. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Editor Iva Janská. Praha: Člověk v tísní, 2008, 109 s. ISBN 978-808-6961-613.

NÁDVORNÍK, Ondřej. *Společný svět: příručka globálního rozvojového vzdělávání*. Editor Andrea Volfová. Praha: Člověk v tísní, společnost při ČT, 2004, 321 s. ISBN 80-903-5100-X.

SKALICKÁ, Petra, Lenka SOBOTOVÁ a Miroslava BELHOVÁ. *Začínáme s GRV: případová studie k začleňování globálního rozvojového vzdělávání na českých školách*. Praha: Člověk v tísní, c2009, 67 s. ISBN 978-80-86961-87-3.

ZELENDÁ, Jiří a Kryštof KOZÁK. *Multipolis: přemýšlíme o lidech : metodická příručka*. Vyd. 1. Praha: Scio, c2012, 139 s. ISBN 978-80-7430-082-0.

## **Příloha č. 7 Handout o fair trade (Text)**

### **Co je fair trade? Co je cílem fair trade?<sup>77</sup>**

Anglický termín fair trade lze do češtiny přeložit jako férový nebo spravedlivý obchod. Jedná se o způsob obchodování, jehož cílem je v první řadě podpořit malé výrobce a zemědělce z rozvojových zemí Asie, Afriky a Latinské Ameriky tak, aby se dokázali uživit vlastní prací, která je v souladu s ekologicky šetrným a sociálně ohleduplným přístupem. Pro mnoho pěstitelů tak fair trade představuje příležitost jak se vymanit ze spirály chudoby a neudržitelného ničení přírodního prostředí a vytvořit spolu s dalšími pěstiteli konkurenceschopná sdružení, fungující na mezinárodním trhu. Fair trade podporuje také zaměstnance (i větších) podniků v jejich úsilí o lepší pracovní a životní podmínky. Fair trade není jediná organizace, nýbrž nesmírně rozmanité celosvětové hnutí, které spojuje úsilí o vytvoření férovějších obchodních podmínek pro rozvojové země a jejich obyvatele v rámci konceptu trvale udržitelného rozvoje.

### **Proč vznikl fair trade?**

Fair trade vznikl jako reakce na obrovskou propast mezi příjmy vyspělých a rozvojových zemí, která z velké části pramení z nespravedlivého nastavení obchodních a politických pravidel vůči rozvojovým zemím.

Tato nerovnováha odsuzuje stamilióny lidí z rozvojových zemí k životě v bídě, kterou si občané vyspělých zemí se všemi jejími důsledky mnohdy nedokážou ani představit. Mnozí lidé v rozvojových zemích přitom tvrdě pracují, aby pro spotřebitele ve vyspělých zemích vyrobili oblečení, obuv, hračky, nábytek a mnoho dalších výrobků, aby pro ně vypěstovali kávu, čaj, kakao, rýži, bavlnu, banány a další plodiny. Za svoji práci dostávají mizivou odměnu, pracovní podmínky neodpovídají ani nejzákladnějším normám.

Lidé znepokojení touto nepřijatelnou situací, která neprospívá spotřebitelům ani výrobcům, se rozhodli hledat alternativu v podobě fair trade - etičtějšího způsobu obchodování, které bere ohledy na životní prostředí a dává pěstitelům a výrobcům z rozvojových zemí možnost vést důstojný život, jaký si za své úsilí zaslouží.

### **Co znamená „férová“ cena? Jak se tvoří cena fair trade výrobků?**

Výkupní cena placená pěstitelům a řemeslníkům odráží výrobní náklady, náklady na živobytí výrobce a jeho rodiny, náklady na provoz družstva, náklady na harmonizaci s fair trade kritérii aj. V případě plantáží je cena kalkulována tak, aby pokrývala výrobní náklady, umožňovala vyplácet zaměstnancům odpovídající mzdu a být v souladu s dalšími principy

---

<sup>77</sup> O fair trade. [online]. [cit. 2013-04-25]. Dostupné z: <http://www.fairtrade.cz/5-o-fair-trade/?page=4>

fair trade. V případě certifikace FLO (tj. na výrobcích s ochrannou známkou Fairtrade) je pro každý druh výrobku stanovena po pečlivé kalkulaci pevná minimální výkupní cena – ta se někdy liší podle oblasti původu.

Například pro kávu typu arabica z Latinské Ameriky je minimální výkupní cena 1,21 USD za libru (0,453 kg). V případě biokávy s patřičným certifikátem zemědělci dostávají ještě o několik centů vyšší cenu. K této ceně (ať s navýšením pro bioprodukty, nebo ne) se ještě družstvu vyplácí příplatek 0,05 USD za každou libru (tzv. sociální prémie) – tyto peníze nejdou přímo zemědělcům a řemeslníkům, ale putují do společného fondu družstva nebo zaměstnanců a financují se z něj různé rozvojové projekty, z nichž musí mít prospěch všichni členové družstva.

O tom, do jakého projektu bude ten který rok investováno, hlasují členové družstva (v případě plantáží a větších podniků zaměstnanci). O investicích vedou podrobné záznamy. V případě, že se cena kávy na konvenčním trhu dostane nad hranici minimální ceny pro fair trade, kopíruje fair trade cena cenu na konvenčním trhu – zemědělci zapojení do fair trade však vždy získávají příplatek 0,05 USD, ze kterého se financují rozvojové projekty.

### **Jak se fair trade liší od konvenčního obchodu?**

Fair trade se od konvenčního obchodu liší v cílech (usiluje o dlouhodobý udržitelný rozvoj výrobců a jejich komunit a o nabídnutí alternativy ve formě férových a současně kvalitních výrobků spotřebitelům; hlavním cílem tedy není maximalizace zisku) i v prostředcích, které zahrnují stanovenou minimální výkupní cenu u vybraných komodit, dlouhodobé obchodní vztahy s výrobcí, vyplácení přinejmenším minimální zákonné mzdy, nebo takové mzdy, která pokrývá životní náklady v dané lokalitě (podle toho, která z nich je vyšší), zajištění bezpečného pracovního prostředí, vyloučení dětí z nevhodné a nucené práce a další. Každé družstvo nebo výrobní firma ukládá část prostředků z fair trade do společného fondu, z něhož se na základě demokratického rozhodnutí pracovníků financují například vzdělávací projekty nebo projekty zaměřené na ochranu životního prostředí. Spotřebitel získává nákupem fair trade výrobků s ochrannou známkou FAIR TRADE, nebo nákupem výrobků ze specializovaných fair trade obchůdků jistotu, že zboží, které spotřebovává, neničí životní prostředí a nezneužívá bezvýhodné situace pracovníků a zemědělců na druhé straně světa. To je oproti konvenční výrobě v rozvojových zemích zásadní rozdíl.

**Příloha č. 8 Tabulka k Banana Split (Tabulka)<sup>78</sup>**

Cena/pracovní pozice	Pracovník na plantáži	Vlastník plantáže	Vývozce (majitel lodní dopravy)	Dovozce	Prodejce (obchody a supermarket)
<b>4. Fair Trade cena -</b> Kolik dostanete za banán v případě, že banán pochází z Fair tradeové výroby	70 haléřů	90 haléřů	1 Kč	1, 10 Kč	1,50 Kč
<b>3. Free Trade cena</b> Jaké je rozdělení ceny v dnešním reálném světě?	10 haléřů	50 haléřů	1 Kč	1, 40 Kč	2 Kč
<b>2b. Po domluvě</b> Na jakou cenu jste ochotni za svou práci přistoupit?					
<b>2a. Po domluvě</b> Na jakou cenu jste ochotni za svou práci přistoupit?					
<b>1. Co chci dostat?</b> Jednotlivé skupinky - Kolik za banán chcete? Kolik si sebe ceníte?					

<sup>78</sup> Poupraveno z manuálu o fair trade pro žáky středních škol, ADRA ,2013.

## **Příloha č. 9 Popis jednotlivých pozic k aktivitě Banan Split (Text)<sup>79</sup>**

### **Pracovník na banánové plantáži**

**Vykonává těžkou fyzickou práci 12 - 14 hodin denně** při extrémně vysokých teplotách.

**Vybírá** ty nejlepší banány.

**Ošetřuje** banány - ruce má zničené od dlouhého máčení ve vodě s chemikáliemi.

**Provádí aplikaci** pesticidů a hnojení, která mohou ohrozit jeho zdraví a způsobit rakovinu či jiné nemoci.

### **Vlastník plantáže**

**Náklady vlastníka plantáže:**

**Provozní náklady plantáže:** Platí za drahé pesticidy, pohonné hmoty do práškových letadel, stroje a nářadí.

**Náklady na právníky:** V případě, že ho zaměstnanci žalují za pracovní úrazy.

**Odpady:** Ve většině evropských zemí chtějí nakupující " perfektní ovoce " - žádné skvrny na povrchu, pěkný tvar ovoce, atd. Dosáhnout toho vyžaduje hodně zručnosti a peněz. Pokud některý z jeho banánů nesplňuje tyto vysoké normy, musí být vyřazen, a vlastník tím přichází o zisk.

**Rizikový faktor:** Nese náklady v případě, že je sklizeň špatná, nebo když jeho úrodu poničí hurikán či škůdci.

**Investice do modernizace:** Potřebuje peníze na nejnovější stroje a nářadí, aby jeho plantáž nezaostávala a byznys neupadal.

**Náklady na pozemek:** Čím více je půda využívána k pěstování banánů, tím více se vyčerpává a vlastník plantáže musí platit za drahá hnojiva, nebo koupit nová pole.

### **Vývozce (majitel lodní dopravy)**

**Náklady vývozce:**

**Lodě:** Koupě nákladní lodě a její udržování v provozuschopném stavu jsou velmi nákladné.

**Palivo:** Platí za palivo – jedna cesta mezi Latinskou Amerikou a Evropou může trvat až pět týdnů.

**Pojištění:** Je-li náklad ztracen či poškozen, může to být jeho vina a bude za to muset zaplatit.

---

<sup>79</sup> Poupraveno z manuálu o fair trade pro žáky středních škol, ADRA ,2013

**Chladicí zařízení:** Na palubě jsou banány uskladněny ve velkých chladničkách, aby se zabránilo jejich zrání. Jestliže dozrají příliš brzy, budou v době, kdy dorazí do obchodu, zkažené.

**Přístavní poplatky:** Platí za každou svou loď zakotvenou v přístavu.

### **Dovozce**

#### **Náklady dovozce:**

**Doprava:** Spočívá v přepravě banánů kamionem z evropského přístavu do dozrávacích komor a odtud do obchodů.

**Smlouvy:** Slib obchodům, že jim každý týden poskytne určité množství banánů. Ať se stane cokoliv, bude muset tyto sliby dodržet, i když se něco pokazí v dodavatelském řetězci.

**Licenční poplatek:** Zaplatí za dovozní licence do Evropské unie.

**Kanceláře:** Dovožci "potřebují" velké luxusní kancelářské budovy, které něco stojí.

**Dozrávací centra:** K dozrávání banánů se používá plyn ethylen, který se musí nakoupit.

**Balení ovoce:** Po dozrání je banány potřeba zabalit. Zaplatí tedy za balicí materiály a pracovníky.

### **Prodejce (Obchody a supermarkety)**

#### **Náklady prodejce:**

**Provozní náklady:** Stavba budovy a její vybavení, osvětlení, doprava, tašky, apod.

**Zaměstnanci:** Vyplácení mezd lidem, kteří pracují v obchodě.

**Konkurence:** Nutnost přijímat nové nápady, někdy i postavit větší obchod, nakoupit nové a lepší stroje - udělat vše pro vyšší výdělek tak, aby tento obchod byl lepší než ostatní a udržel se na trhu.

**Riziko:** Pokud budou banány poškozeny, nebo do regálů v obchodech dorazí přezrálé a zákazníci nebudou spokojeni, mohou se rozhodnout, že budou nakupovat jinde.

**Reklama:** Propagovat tak, aby se poukázalo na kvalitu výrobků v obchodě, aby zákazníci nakupovali právě zde a nikde jinde.



## Summary

### **Příprava budoucích středoškolských učitelů v oblasti globálního rozvojového vzdělávání**

### **Secondary Teacher Preparation in the Field of Global Development Education**

Bc. Petra Kozlíková

Cílem práce byla prezentace dosavadních poznatků z oblasti globálního rozvojového vzdělávání, kdy v teoretické části jsem charakterizovala globální rozvojové vzdělávání v rovině definice, cílů, principů a témat. Představili jsme si Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání pro roky 2011 – 2015 a nevládní neziskové organizace. Vysvětlili jsme si globální rozvojové vzdělání ve vztahu k rámcovým vzdělávacím programům pro gymnaziální a odborné vzdělání a jeho povinných součástí. Na praktických ukázkách jsme si ukázali kulturně – standardní a transkulturní přístup.

Praktická část nám umožnila nahlédnout do dramaturgie semináře pro budoucí středoškolské učitele, který byl z části realizován na Husitské teologické fakultě University Karlovy pro budoucí učitele předmětů náboženství, etiky a filozofie pro střední školy.

The objective of this work was presentation of existing findings of global development education. In the theory part I described global development education in the definition of principles, themes and tasks. We introduced the National strategy of global development education for years 2011 – 2015 and non government organizations. We explained yourself global development education in relation to general educational programs for a gymnasial and secondary vocational education and its compulsory components. We show ourself cultural-standard and transcultural approach on a practical examples.

The Hussite theological faculty of Charles University realized in part a seminar for future high school teachers of philosophy, ethics and religion. We had a opportunity to get acquainted with a dramaturgy of this seminar in our practical segment.